

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANILCE BITTENCOURT LITTKE

**A CULTURA REGIONAL NO LIVRO DIDÁTICO: UM ESTUDO DE CASO DOS
LIVROS DA CASA PUBLICADORA BRASILEIRA EM TRÊS REGIÕES DO
BRASIL**

PORTO ALEGRE

2009

ANILCE BITTENCOURT LITTKE

**A CULTURA REGIONAL NO LIVRO DIDÁTICO: UM ESTUDO DE CASO DOS
LIVROS DA CASA PUBLICADORA BRASILEIRA EM TRÊS REGIÕES DO
BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul, como requisito parcial à
conclusão do Mestrado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela
Pereira

PORTO ALEGRE

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L777c Littke, Anilce Bittencourt.
A cultura regional no livro didático: um estudo de caso dos livros da Casa Publicadora Brasileira em três regiões do Brasil / Anilce Bittencourt Littke. – 2010.
226 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado) - Fac. De Educação, PUCS, 2010.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Educação. 2. Cultura Regional. 3. Livro Didático – Casa Publicadora Brasileira. 4. Educação Adventista. I. Título. II. Pereira, Marcos Villela.

CDD 371.32

Bibliotecária Responsável: Deisi Hauenstein CRB-10/1479

ANILCE BITTENCOURT LITTKE

**A CULTURA REGIONAL NO LIVRO DIDÁTICO: UM ESTUDO DE CASO DOS
LIVROS DA CASA PUBLICADORA BRASILEIRA EM TRÊS REGIÕES DO
BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção ao título de Mestre.

Aprovada em ____ de _____ de 2009.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Prof. Dr. Renato Gross
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Profa. Dra. Maria Helena Câmara Bastos
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Assim, como há multiculturalidades em cada região, há, também, multiplicidade de agradecimentos por diferentes contribuições culturais a este trabalho dissertativo, sem delineamento de hierarquias, para cada um que me ajudou a dar passos decisivos os quais culminaram neste documento:

Aos meus pais, por me ensinarem que a cultura é desenvolvida pelas diferentes linguagens e percebida nas pessoas e nos ambientes tanto pelas palavras quanto pelo silêncio de cada momento.

Ao Ivo Littke, pela convivência de tanto tempo e por festejar comigo cada conquista pessoal além de impulsionar-me na continuidade de cada empreendimento.

À minha filha Deise, por acompanhar-me nas viagens e ajudar-me a perceber detalhes históricos que poderiam fazer diferença na minha visão de cultura adventista, cultura geral e regional e por dedicar o tempo dela na transcrição das entrevistas a fim de facilitar o meu trabalho.

Ao meu filho Anderson, pelas horas de calma, bate-papo e pelos filmes escolhidos em vista da beleza cultural, do fator psicológico, das aventuras e também como forma de lazer para aliviar os longos períodos de leitura e reflexão.

Ao Pastor, Dr. Carlos Mesa, Departamental de Educação das Confederações das Uniões Brasileiras da Igreja Adventista do Sétimo Dia – Divisão Sul-Americana – DSA, por viabilizar a pesquisa nas três regiões do Brasil.

À Casa Publicadora Brasileira, ao permitir explorar a sua história, bem como seu espaço, a fim de enriquecer a pesquisa. Agradeço à recepção hospitaleira considerada por mim um diferencial de atendimento.

Ao Centro Universitário Adventista de São Paulo, por propiciar leituras significativas mediante as produções científicas sobre a Educação Adventista.

Ao Pastor Jael Eneas, Departamental de Educação da União Este Brasileira – UEB, por viabilizar a pesquisa no RJ e acompanhar a continuidade do trabalho com torcida e vibração.

Ao Pastor Douglas Menslin, Departamental de Educação da União Sul Brasileira – USB, pelo incentivo, viabilização da pesquisa no RS e leitura crítica do texto dissertativo para percepção de conceitos denominacionais.

Ao Pastor Ivan Góes e à Coordenadora Pedagógica Eleni Hosokawa Wordell da União Centro-Oeste Brasileira – UCOB, pelo incentivo, amizade e viabilização da pesquisa no MS.

À Associação Catarinense, por abrir espaços para minha entrada no mestrado e incentivar a continuação dos meus estudos.

À Associação Central sul-rio-grandense, pelo investimento no tempo dedicado aos estudos e aplicação do projeto nas diferentes regiões.

À professora, Dra. Tânia Unglaub, da UFSC, por sentar comigo, rabiscar ideias, e, com muito carinho, fazer-me lembrar que minha paixão é estar dentro da universidade.

À Vandinha Voos, da Associação sul-rio-grandense, pelas leituras e conselhos de amiga.

Aos Colégios Adventistas que receberam a pesquisa e viabilizaram a aplicação das questões no MS, RJ e RS.

À doutoranda Marta Balbé, da Associação Norte Paranaense, que leu os primeiros rascunhos do pré-projeto e incentivou a continuação dele na Universidade.

Ao GEPEA, Grupo de Estudos Pedagógicos da Educação Adventista da USB, pelos debates e desafios a distância que atribuíram valor cultural ao meu trabalho de pesquisa.

À Fazenda Passos (RS) e aos pioneiros de Gaspar Alto - SC, por deixarem uma linda história registrada para que eu pudesse aprender lições significativas de vida.

Aos colegas de mestrado, que trocaram ideias comigo e incentivaram-me mostrando que era possível pensar grande e alcançar a meta estabelecida.

À professora, Dra. Maria Helena Câmara Bastos, da PUCRS, por me mostrar que meu objeto de pesquisa estava muito perto de mim e por subsidiar passos importantes do meu projeto.

À Roseli Guimaraes Garcia Agüero, diretora acadêmica do Colégio Adventista de Porto Alegre, por refletir comigo temas relevantes para o enriquecimento deste trabalho.

Aos amigos e colegas que caminharam comigo, carregaram-me no colo e ajudaram-me a construir e reconstruir uma cultura que tem a intenção de dar mais qualidade à vida.

Aos meus irmãos, os quais mostraram que a cultura se constrói desde a infância, com as pequenas vivências; e que as marcas de cada detalhe vivido são registradas na identidade de cada um, capazes de impulsionar um a um para ser aquilo que é possível e viável.

À Raymi Link, por corrigir o texto e debater sobre a melhor maneira de comunicar minhas ideias.

À Deisi Hauenstein, pela formatação final deste trabalho dissertativo.

Ao Dr. Renato Gross, pela participação na minha formação de pesquisadora.

À Doutoranda Germana Ponce de Leon, do Centro Universitário Adventista de São Paulo, UNASP, por andar passo a passo do projeto com incentivos que possibilitaram a conclusão deste trabalho.

À Sônia Vieira, psicóloga, por cuidar do meu coração enquanto eu cuidava de outros profissionais e serviços.

Àquele que acompanhou, a minha chegada à PUCRS, pelos desequilíbrios provocados com carinho e consideração, dicas de procedimentos, de leituras e de possíveis caminhos a serem seguidos; pela paciência e cuidado em cada palavra da pesquisa, pela ética e maneira de motivar, sou grata ao meu orientador, professor Dr. Marcos Villela Pereira.

À PUCRS/CAPES, pela bolsa concedida, pois foi ela que tornou viável financeiramente mais esta formação.

Os códigos fundamentais de uma cultura – aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas – fixam, logo na entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar.

Michael Foucault

O máximo cuidado deve ser tomado na educação dos estudantes, variando a maneira de instruí-los, de modo a suscitar as altas e nobres faculdades da mente. Os pais e professores nas escolas por certo são inaptos para educar devidamente as crianças, se não aprenderam primeiro as lições de domínio próprio, paciência, brandura, bondade e amor. Que importante encargo para os pais, tutores e mestres!

Ellen White

RESUMO

Neste trabalho dissertativo lançou-se o olhar para o modo como a cultura regional é abordada nos livros didáticos das Escolas Adventistas do Sul, Sudeste e Centro-oeste do Brasil, cuja editora é a Casa Publicadora Brasileira. Visou-se responder as questões de como os livros atendem às necessidades culturais regionais e a forma como os professores aplicam os conteúdos frente às necessidades bem como as particularidades discrepantes identificadas no trabalho cotidiano e, como os editores e os autores têm visto e trabalhado com tais realidades. Foi realizado o estudo de caso com auxílio da pesquisa documental, que se utilizou do apoio de entrevistas e aplicação de questionários com perguntas abertas nessas três regiões e analisaram-se as respostas frente a outros documentos pesquisados e os livros didáticos selecionados. Michel Foucault contribuiu para que o olhar sobre as instituições se realizasse com o objetivo de ver como elas funcionam e como os desdobramentos podem ser percebidos; Ellen G. White, que orienta o pensamento educacional adventista, apoiou-o com seu olhar crítico e institucional guiando-o para o desenvolvimento de uma escola cristã com a formação de valores; porém, sem defender polaridades. Nesse sentido, tanto Darcy Ribeiro como vários autores foram convidados para participar dessa construção teórica e prática. Efetuamos uma análise do modo como a cultura é abordada pelos educadores com o auxílio dos livros didáticos e levantamos categorias que configuram as necessidades observadas. Neste trabalho não foi levantada a questão de verificar se os livros didáticos estavam certos ou errados, mas da maneira como são utilizados para o atendimento às necessidades de cada região. A escola adventista surgiu de um debate sobre escolas elitistas e livrescas, e apresenta em sua proposta influências de várias culturas historicamente construídas, sendo, também responsável pela formação de culturas com valores por ela orientados nas diferentes regiões, e a Casa Publicadora Brasileira nasceu para imprimir as descobertas do pensamento adventista no Brasil e contribuir para o desenvolvimento cultural do país. Percebeu-se que os livros atendem aspectos de formação geral dos estudantes; os professores ampliam o conceito de cultura para abarcar a formação integral, o que exige materiais complementares e trabalhos direcionados à cultura regional, sendo que o tempo foi o aspecto mais questionado pelos participantes da

pesquisa. Isso possibilitou a inserção de sugestões e o levantamento de novas reflexões sobre como seriam esses materiais complementares, quais seriam os profissionais que os viabilizariam e qual deveria ser o papel de cada profissional envolvido com o aspecto pedagógico para instrumentalizar o trabalho do professor além do livro didático.

Palavras-chave: Cultura Regional. Livro Didático. Educação Adventista. Casa Publicadora Brasileira. Multiculturalidade.

ABSTRACT

In this work it was looked down especially at the way the regional culture is discussed in textbooks of the Adventist School in the South, Southeast and Midwest of Brazil, whose publisher is the Publisher House of Brazil. The aim was to answer the questions of how the books meet the cultural needs of regional and how teachers apply the content address the needs and the particular discrepancies identified in the daily work and, as publishers and authors have seen the work with such realities. We carried out a case study with the aid of documentary research, which used the support of interviews and questionnaires with open questions in these three regions and analyzed the responses in the other documents researched and selected textbooks. Michel Foucault contributed to the look on the institutions was conducted to see how they work and how the developments can be perceived, and Ellen G. White supported with his critical and institutional framework that guides the Adventist educational thought and guide to the development of a Christian school with the formation of values but without advocating polarities. In this sense, both Darcy Ribeiro as several authors were invited to participate in this theoretical construction and practice. We have performed a analysis of how culture is crafted by educators with the help of textbooks and raised categories that shape the needs observed. This work didn't have the purpose to check if the textbooks were right or wrong, but how they are used to meet the needs of each region. The Adventist school arose from a discussion of elite schools and bookish, and features in its proposal influences of different cultures historically constructed and is also responsible for the formation of cultures with values guided by it in different regions, and the CPB was created to print the discoveries of Adventist thinking in Brazil and contribute to the cultural development of the country. It was noticed that the books meet aspects of students' general education, teachers extend the concept of culture to embrace the comprehensive training, which requires additional materials and work directed to the regional culture, and most of the questions made by research participants were about the time. This enabled the inclusion of suggestions and raising new questions about how these complementary materials would be, what would be the professionals that would make it possible and what should be the role of each professional involved

with the educational aspect in order to organize the work of teachers beyond the textbook.

Key words: Regional Culture. Textbook. Adventist School. Publisher House of Brazil. Multiculturalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Abraão e os três anjos, pintura de Giovanni Battista Tiepolo (1696-1770) .	34
Figura 2 – Comentários da Torá ao redor do texto original	39
Figura 3 – Vaticano, Stanza della Segnatura	52
Figura 4 – Ângelus Novus - Paul Klee.....	70
Figura 5 – 1ª máquina da CPB em Taquari, RS	125
Figura 6 – Setor de impressão em 2009	126
Figura 7 – Casa Publicadora Brasileira em Tatuí, SP.....	129
Figura 8 – Organograma da Estrutura da Igreja Adventista do Sétimo Dia.....	155
Figura 10 – Livros Queres Ler? e Ciências Naturais e Físicas	158

.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACSR	Associação Central Sul-rio-grandense
CASA	Casa Publicadora Brasileira
CLDA	Conselho do Livro Didático Adventista
CPB	Casa Publicadora Brasileira
DSA	Divisão Sul Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio – MEC
GEPEA	Grupo de Estudos Pedagógicos da Educação Adventista
IASD	Igreja Adventista do Sétimo Dia
IASBEAS	Instituição Adventista Sul Brasileira de Educação e Assistência Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNEEs	Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNASP	Centro Universitário Adventista de São Paulo
USB	União Sul Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia
ADRA	Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais
CADEC	Centro de Desenvolvimento Comunitário

SUMÁRIO

REFLEXÕES PRELIMINARES	16
1 INTRODUÇÃO	19
2 CRISES, RUPTURAS E TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS: A HISTÓRIA DO SISTEMA EDUCACIONAL ADVENTISTA NOS LIVROS DIDÁTICOS	27
2.1 A CULTURA DOS HEBREUS E A GÊNESE DO PENSAMENTO EDUCACIONAL ADVENTISTA	31
2.2 A CONTROVERTIDA INFLUÊNCIA CULTURAL DOS GREGOS E O PENSAMENTO EDUCACIONAL ADVENTISTA	44
2.3 A ESCOLA ROMANA, A CRISTÃ E AS INFLUÊNCIAS PATRÍSTICAS	53
2.4 O CONTEXTO DO RENASCIMENTO E REFORMA NO PENSAMENTO ADVENTISTA	61
2.5 O SÉCULO DAS LUZES E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL ADVENTISTA	66
2.6 A CHEGADA DO PENSAMENTO ADVENTISTA NAS DUAS AMÉRICAS	72
3 A REESCRITA DO IDEÁRIO CULTURAL NO PENSAMENTO ADVENTISTA EM GUILHERME MILLER E ELLEN G. WHITE	79
3.1 UMA PROPOSTA DE MUDANÇAS: A EDUCAÇÃO ADVENTISTA	89
3.2.1 Críticas que dão Origem à Pedagogia Adventista	94
3.4 A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA ADVENTISTA	100
3.4.1 A Didática Desenvolvida na Cultura Educacional Adventista a Partir do Pensamento de Ellen White	104
3.4.1.1 A Escola	105
3.4.1.2 O Educador	106
3.4.1.3 O Estudante	107
3.4.1.4 A Metodologia	108
3.4.1.5 A Avaliação da Aprendizagem	111
3.5 A REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA NO BRASIL	112
3.6 GUILHERME STEIN JUNIOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS	118
4 CHEGAM OS LIVROS E AS CASAS PUBLICADORAS MULTIPLICAM OS SCRIPTS: REVIEW AND HERALD PUBLISHING HOUSE E CPB	122
4.1 O TRABALHO DA CPB NO BRASIL	126

4.2 OS LIVROS DIDÁTICOS	129
4.3 O PROGRAMA DOS LIVROS DIDÁTICOS DA CPB	134
5 QUE MUNDO É ESSE? DISCURSOS, PALAVRAS E PERSONAGENS COMO FORMADORES DE CULTURAS.....	143
5.1 OS CONCEITOS DE CULTURA.....	145
5.2 COMO SE ADENTROU ÀS DIFERENTES CULTURAS	153
5.3 CATEGORIAS LEVANTADAS PARA ENTENDIMENTO DOS PERSONAGENS COM SEUS DISCURSOS CULTURAIS E AÇÕES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS	163
5.3.1 Aspectos Culturais Regionais.....	164
5.3.1.1 Observando as Questões Regionais do Rio de Janeiro.....	166
5.3.1.2 Observando as Questões Regionais do Mato Grosso do Sul	168
5.3.1.3 Observando as Questões Regionais do Rio Grande do Sul	169
5.3.2 A Linguagem	170
5.3.3 Os Estereótipos.....	172
5.3.4 Os Subsídios Complementares.....	174
5.3.5 A Realidade do Estudante	175
5.3.6 O Papel do Professor.....	177
5.3.7 O Trabalho do Coordenador Pedagógico da Escola e o da Rede.....	179
5.3.8 O Tempo da Escola.....	182
5.3.9 Autores e Editores	184
5.3.9.1 Ouvindo um dos Autores do Livro de História e Geografia	184
5.3.9.2 Ouvindo a Autora do Livro de Língua Portuguesa	188
5.3.9.3 Ouvindo um dos Autores do Livro Integrado do 1º Ano	192
6 CENAS FINAIS, LIMITES E DESCONTINUIDADES.....	195
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA COM ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO	223
APÊNDICE B – TABELA DE REFERÊNCIAS DE DADOS.....	226

REFLEXÕES PRELIMINARES

Sobre os passos teóricos e práticos dados neste trabalho: como tudo aconteceu

Faz-se necessário, antes de tudo, dizer que os passos teórico-práticos dados neste trabalho, representam simplesmente os primeiros de uma longa caminhada que não se pretende interromper.

Apropriando-me de novos conceitos e diferentes modos de olhar para o mesmo objeto, o presente trabalho passou por vários estágios e sofreu algumas transformações até chegar ao que está exposto neste documento. Na condição de coordenadora pedagógica de uma rede de escolas, tenho questionado mudanças, serviços prestados sobre estigma do senso comum sem preocupação com o tempo e o espaço das pessoas que nele se inserem; como construíram as ideias que estão estabelecidas e qual importância tem tal procedimento para cada comunidade.

Foram necessários momentos de estranhamento, distanciamento, reaproximação e percepção de antolhos e atravessamentos que acompanham o processo civilizatório de diferentes espaços geográficos em diversas instituições. As contradições humanas apresentam-se, em dados momentos, como aparentes retrocessos; entretanto, ao pensar mais profundamente, percebe-se a necessidade de administrar as contradições, conhecer as representações que dão significado às diferentes culturas, a fim de entender as realidades.

Desde Kant até os dias atuais, o esclarecimento continua sendo a tônica dos projetos pedagógicos, motivo pelo qual fiz valer desse conceito para revisitar os momentos históricos e alguns pontos filosóficos na tentativa de perceber a realidade atual, influenciada tanto por hebreus quanto por gregos, sempre com o olhar para o que o livro didático conseguia dizer.

Michel Foucault¹ contribuiu para a retirada de alguns antolhos que inviabilizavam a percepção de pequenas nuances institucionais e mostrou que é possível analisar as representações dos diferentes ambientes com o único objetivo, o de entender como funciona a realidade. Por outro lado, este mesmo autor permitiu-

¹ Vale destacar que este autor será aqui utilizado como referência metodológica para a investigação histórico-filosófica. Do seu método salientamos o rigor com que tratou e ensinou a tratar as referências históricas e de arquivo.

me a inserção de outros para que eu pudesse colocar um ponto final neste trabalho, a fim de prosseguir somente no futuro.

Para mim, algumas leituras não foram nada acessíveis. Foi preciso perceber limitações, trabalhar com outros autores, auxiliares, numa tentativa de releitura das leituras mais complexas. Talvez como forma de manter certa segurança em meio a tantas novidades que exigiam nova maneira de pensar, sentir e colocar-me diante da situação tematizada. O pequeno entendimento que possuo e os trabalhos, os quais realizei sobre a criança e a infância ajudaram-me a manter a fascinação pelo conhecimento sem muita angústia, pois sabia que podia engatinhar antes de andar, e andar antes de correr. Ainda estou em vias de ser.

Iniciei o trabalho pensando alto, pois sentia que só haveria completude se abrangesse o tema e se contornasse todas as possibilidades viáveis para responder a questão de pesquisa com muita precisão. Durante as leituras e as reflexões, foi possível colocar os pés no chão, sem perder os sonhos e simplificar para manter o trabalho claro, consistente e coerente.

Houve desalojamento de muitos pensamentos, que foram reorganizados mais de uma vez na tentativa de manter o rigor e o foco da pesquisa. Entretanto, não houve preocupação com mudanças, ao contrário, mantive-me pronta para cada uma delas, sendo que essas ocorreram várias vezes e em direções diversas, porém sem perder de vista o que pretendia. Gostaria que a mesma fascinação vivida por mim, pudesse também acompanhar-me nos momentos de leitura.

Percebi que somos amarrados por construções mentais feitas por nós mesmos e por pessoas ou situações com as quais convivemos, além de a multiculturalidade ser um dos caminhos propiciadores dos desdobramentos para entendimento da realidade e avanço educacional da pessoa e da sociedade.

Olhar o livro didático como uma tecnologia de construção do *eu* foi possível com a ajuda de Jorge Larrosa. Como grande parte das pessoas instruiu-se na escola, também, por meio do livro didático, esse deve ser analisado com vistas à percepção de que cada decisão tomada sobre os assuntos culturais nele abordados têm relevância na produção de um tipo de sujeito que se pretenda formar.

A pergunta continuou: como os livros didáticos atendem às necessidades culturais regionais? Levantaram-se outras questões: quais são essas necessidades? Como saber das necessidades na hora da produção do livro? Como orientar o

professor quanto aos aspectos regionais não abordados? Que outros atores são responsáveis por essas reflexões dentro da escola?

Ainda parece que a saída é formar o professor pesquisador, pois ele poderá perceber as necessidades mais singulares e trabalhar, de certa forma, mais descolado do livro didático, com uma equipe pedagógica viabilizadora de suprimentos das necessidades específicas daquela comunidade.

Fui afetada por estas questões e a elas continuo reportando-me em cada momento de reflexão ou visita às diferentes escolas. A ideia de trabalhar diversos conceitos sobre cultura teve a ver com a vontade de perceber múltiplos olhares sobre o mesmo tema, numa tentativa de compreender maneiras diferentes de autores de livros didáticos trabalharem com a realidade cultural regional. Assim, se o autor do livro didático fundamentou-se com determinado autor, então parece ser necessário que o professor tenha esse esclarecimento e perceba as nuances não abarcadas por ele.

Ellen G. White, como fundadora do pensamento educacional adventista, andou comigo passo a passo do trabalho, pois seu olhar estava presente tanto nas escolas quanto na Casa Publicadora Brasileira e na fundamentação dos autores dos livros didáticos, ora ela dava a mão a um autor, ora o questionava, ou a escola como um todo, dando possibilidades sem receituários. Sentimentos? Expectativa, alegria, medo, fascinação, insegurança, descoberta, sensação de limitação, de tirar o chão, ideias retorcidas, pensamentos novos, paixão pela maneira como as pessoas sobrevivem às adaptações culturais e recriam-se a todo o momento, alegria da percepção da diversidade cultural. O resultado é o que você tem nas mãos neste momento.

1 INTRODUÇÃO

O momento exige invenção, com ousadia para criar o novo.
(ARANHA, 1996, p. 234).

Este trabalho é a culminância de um estudo de caso² desenvolvido por meio de entrevistas, questionários e análise documental dos livros didáticos da Casa Publicadora Brasileira, no cenário dos maiores Colégios Adventistas do Sudeste, do Sul e do Centro-oeste deste país. Foram analisados os livros *Quero Descobrir*³, livro integrado do primeiro ano; *Língua Portuguesa*⁴ e, *História e Geografia*⁵, que fazem parte da coleção *Interagir e Crescer*, e atendem do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental, para responder a pergunta: Como os livros didáticos da Casa Publicadora Brasileira atendem as necessidades culturais regionais do Brasil? Esta questão foi levantada após observar questionamentos dos professores frente ao uso do livro didático como (im)possibilidade de atendimento à diversidade cultural da sala de aula. Levantaram-se outras questões: como os livros didáticos são trabalhados nessas diferentes regiões do país? Como os educadores de diferentes regiões aplicam os livros didáticos unificados existentes, considerando a pluralidade cultural? Que particularidades culturais discrepantes, identificam no trabalho cotidiano? Como a editora e os autores veem e trabalham com esta realidade?

Diante dessas questões, destacaram-se os objetivos que pretendem: identificar a forma usada pela CPB de trabalhar a cultura regional nos livros didáticos; relacionar as alternativas de trabalhos sobre cultura apresentadas em tais livros bem como as necessidades culturais regionais da escola; investigar necessidades culturais do estudante brasileiro nas regiões pesquisadas; refletir sobre o modo como os profissionais das diferentes regiões culturais utilizam os

² Yin (2005, p. 20) comenta que “[...] utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com conhecimentos que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18) também descrevem que este tipo de pesquisa busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usando uma variedade de fontes de informação. Estes autores comentam que “[...] o estudo de caso enfatiza a interpretação em contexto, ou seja, é necessário levar em conta o contexto em que se situa.”

³ LIEDKE, Elen; ROCHA, Fábio Tavares do Nascimento; RABELLO, Neila. *Quero Descobrir*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007. 2 v.

⁴ SOUZA, Hulda Cyrelli de. *Língua Portuguesa*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, vol. 1-4, 2007.

⁵ MOREIRA, Hulda Raquel Salcedo Rodrigues; HELBICH, Luciane. *História e Geografia*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2005. 4 v.

programas unificados dos livros didáticos; identificar as alternativas que eles têm encontrado para trabalhar os livros no contexto em que eles estão inseridos; e, fomentar reflexões sobre a produção de livros didáticos para serem unificados em diferentes regiões e culturas.

Enquanto observava a indagação de alguns professores, especificamente, pensava nos demais que se encontram nas outras regiões, com seus contextos e multiculturalidades, e refletia sobre as questões que poderiam ser, ou não, levantadas em outras escolas. Percebi que muitas pesquisas haviam sido feitas sobre várias temáticas da escola, entretanto a cultura nos livros didáticos desta editora foi conteúdo que atravessou diante de mim em forma de problema e pus-me a pesquisar.

O modo como outros profissionais trabalhavam as questões do livro poderia ser atributo contributivo para o entendimento do que os estudantes aprendem e por que aprendem esses aspectos culturais e não outros. O que os professores tinham a dizer sobre a cultura no livro didático tornou-se prioridade. Ao dar corpo ao trabalho, outros atores foram envolvidos, os que fazem parte da produção, uso e avaliação do livro deveriam ser ouvidos. Assim, estudiosos deste objeto de pesquisa e coordenadores pedagógicos, por experienciarem a cultura do livro didático, além das entrevistas e questionários, foi-me viabilizado o contato com vários documentos que ampliavam a minha visão do todo pesquisado.

A diversidade cultural, conforme Moreira e Helbich (2005, v. 4), tem a ver com a formação dos povos nos diferentes espaços e a organização dos projetos civilizatórios das colonizações, assim como a mobilidade contínua de pessoas e de ideias em cada região. Enquanto os nativos foram sendo quase extintos, com suas culturas desvalorizadas ou entrecruzadas com outras, outros povos consideravam a si mesmos de valor incomensurável e desejavam que esta cultura perdurasse a qualquer custo. Para esses, a forma impositiva fazia com que todos se obrigassem a falar a mesma língua e efetuar as mesmas ações, cantar as mesmas músicas; entretanto, pela busca do esclarecimento a cultura passou a ser muito mais do que usos e costumes, e pelos desdobramentos e atravessamentos culturais, cada um contribuiu com parte daquilo que viveu e que podia vir a ser.

O jeito de vestir, falar, alimentar-se, organizar a família, cuidar dos filhos, usar as palavras, sentir, identificar-se sexualmente, acreditar; enfim, ser e deixar seu rastro na história. Portanto, tudo o que identifica o ser humano tem a ver com sua

cultura. Cultura essa que são muitas em uma só e difíceis de perceber cada uma que faz parte dela mesma.

A escola entra em cena como um lugar importante no desenvolvimento cultural; entretanto, o conceito de cultura é nela atravessado por um acanhamento que o restringe a poucos aspectos vivenciais. O livro didático, nessa perspectiva, apresenta-se como uma das tecnologias produtoras de cultura mais usado nos diferentes sistemas de ensino, e responsável pelas tecituras⁶ que nos formaram além de usarmos para formação de outros.

Considerando o processo de globalização, as pessoas mudam para diferentes lugares, por diversos motivos e interagem com diversificados contextos e regiões. Com isso, há necessidade de uma formação que viabilize a adaptação com criatividade, sendo flexível, ético, além de facilitar novas aprendizagens; no entanto, pouco se reflete até que ponto o livro didático atende essas necessidades durante o processo.

Pondera-se que o livro didático é, sim, uma importante tecnologia formadora do pensamento do estudante e a análise criteriosa frente à exigência pós-moderna e ao perfil de cidadão que se pretende formar tem muita relevância. Entretanto, não se levantou a questão se o livro está certo ou errado, o que se pretendeu foi entender como o tema da cultura atravessa essa tecnologia e contribui para a formação das pessoas, como cada envolvido a vê e que quadros essas ideias seriam capazes de formar. As práticas discursivas, isto é, os discursos e as palavras produzem sentido, envolvem a linguagem, os gestos, as representações e produzem também pessoas.

Foi impossível, para mim, falar de instituição, livro didático e cultura sem historicizar; todavia, o caminho da historicização foi o das discontinuidades, pois as histórias não são lineares, são recortadas, faltam pedaços que se completam com outros, entrelaçam-se e formam tranças difíceis de desembaraçar e de discursar. Para isso, aproveitou-se dos próprios conteúdos dos livros didáticos e ampliou-se com o auxílio de outros autores que falavam do assunto: os que estão ligados à própria rede de ensino e outros, que de fora emitem olhares viabilizadores de entendimento.

⁶ Optou-se por utilizar a palavra “tecitura” e não “tessitura”, por entender, nela, o sentido de cruzamento, entrelaçamento e organização de ideias, ou “fios que se cruzam com a urdidura”, conforme Instituto Difusor da Língua Portuguesa ([200-]).

Os estudos sobre culturas de determinados povos ou épocas não tiveram o objetivo de saber e explicar se tais vivências devem ou não ser mantidos, mas apenas se pretendeu esclarecer como foram inseridas nas mentes das pessoas. A exemplo disso, podem ser citadas as contribuições dos hebreus, gregos, gaúchos, cariocas ou sul-mato-grossenses, entre outros. Os povos e essas culturas são citados nos livros didáticos e as ideias culturais aproveitadas no decorrer desta dissertação.

Ao pensar na Casa Publicadora Brasileira e inseri-la no roteiro da pesquisa por se tratar do centro de produção dos livros didáticos utilizados, remeteu-me a reflexão de como essa editora teria contribuído para a formação de culturas nestes cento e nove anos de trabalho editorial. Da mesma forma, fez-se a analogia de que em cento e treze anos a Rede Educacional Adventista forma pessoas com seus valores cristãos, orientando modos de ser para atuação nas diferentes culturas no Brasil e do exterior. Tanto a Casa Publicadora Brasileira quanto a Rede Educacional Adventista foram fundamentados pelo pensamento da escritora, Ellen G. White.

Assim, pensou-se no atendimento às diversidades culturais fundamentadas em Ellen G. White. Esse foi o motivo de lançar mão de literaturas que apontassem para as contribuições de diferentes momentos históricos e grupos de pensadores que deram origem ao pensamento adventista de educação. Não se aprofundou nesse aspecto, apenas se imputaram fragmentos do que foi percebido em alguns momentos da história da educação mundial e da educação adventista.

Ellen G. White deixou escrito documentos como cartas, relatos, orientações específicas a determinados grupos, pessoas e profissionais, assim como artigos que compõem os livros organizados pelos centros de pesquisa Ellen G. White dos Estados Unidos e do Brasil, dentre outros países. Ao todo, acredita-se que foram computadas “cerca de 100.000 páginas manuscritas” (WHITE, 1992, p. 07). Percebeu-se que é impossível estudar o pensamento adventista, escola, igreja ou casa publicadora, sem citar Ellen G. White, pois suas contribuições perpassam por todos os segmentos adventistas.

Ao lado de Ellen G. White, Michel Foucault foi personagem viabilizador do diálogo e responsável pela visita às instituições e aos livros didáticos com olhar direcionado para analisar e ver como funciona a realidade. Alguns antolhos foram retirados e desdobramentos foram realizados para que o olhar se tornasse direcionado às questões consideradas relevantes. Enquanto Ellen G. White mostra-

se idealizadora, Michel Foucault apresenta-se como realista, o que propicia um diálogo reflexivo sobre as diferentes maneiras de pensar o mesmo objeto, ora concordando e ora questionando, porém permitindo a percepção da diversidade cultural nos discursos e nas palavras de cada autor.

Ao olhar para a Casa Publicadora Brasileira, cogitou-se no mote da pesquisa e a partir de reflexões acompanhadas de medos, inseguranças e fascinação, entendeu-se cada nuance histórico investigado no tempo obtido, a fim de se ampliar a visão de livro didático, de como eles procuram o atendimento às necessidades culturais regionais e como são pensados pelos profissionais que o aplicam no cotidiano.

As questões das diferenças culturais também foi reflexão realizada nas viagens para entrevistas e aplicação de questionários, nos contatos com diferentes profissionais por e-mail ou telefone, sempre se analisaram a linguagem, o atendimento, a viabilização e o modo como os discursos eram organizados para a transmissão das respostas e comentários.

Durante uma viagem para pesquisa, deparei-me com um grupo de pessoas desconhecidas que discursava dentro da biblioteca da CPB sobre a diversidade cultural em diálogos comuns do cotidiano, vivenciada no tempo em que viveram na Fazenda Passos, na cidade de Rolante, localizada a oitenta quilômetros de Porto Alegre - RS, região na qual a educação adventista teve início naquele estado. Aquelas pessoas relembavam os tempos de infância e adolescência, assim como o desenvolvimento cultural e profissional adquirido a partir da educação recebida lá.

A Fazenda Passos foi cenário de visita para investigação, pois refere-se a um ponto histórico relevante à Educação Adventista no Brasil e no Rio Grande do Sul, completando 103 anos⁷ desde a inauguração. Isso aumentou ainda mais a responsabilidade de entender como as tecituras culturais acontecem e como isso é capaz de contribuir para o desenvolvimento cultural em outras regiões.

Para o Estudo de Caso tomou-se posse das orientações de Yin (2005), Lüdke e André (1986). Na análise dos documentos foram utilizados os conhecimentos de Cellard (2008), que os divide em públicos, privados e pessoais, bem como em arquivados e não arquivados. Como arquivos públicos foram considerados aqueles encontrados nos PPPs das escolas, como os históricos deles, calendários, e os

⁷ Conforme dados recebidos da escola, por e-mail.

livros didáticos arquivados que contam a história do desenvolvimento no mercado educacional, e como privados, as Atas, documentos antigos dos museus visitados e a biblioteca da Casa Publicadora Brasileira.

Os arquivos da Casa Publicadora Brasileira são classificados pela bibliotecária e acompanhados pelo setor jurídico para conservação do patrimônio e autoria de cada documento ou objeto histórico. O museu da editora foi organizado e é mantido pelo setor de publicações à colportagem⁸, e o museu da Fazenda Passos é mantido pela escola e comunidade da Igreja Adventista do Sétimo Dia daquele local. Como documentos pessoais considerou-se a transcrição da entrevista com um dos pioneiros da Fazenda Passos, que contou a história da primeira Escola Adventista do Rio Grande do Sul a partir da sua vivência e relatou a forma como sua escolaridade está inserida naquele contexto sócio-cultural, permitindo a sua divulgação. Os documentos não arquivados referem-se aos que circulam livremente, como revistas, jornais e toda a bibliografia⁹ utilizada.

As tecituras foram realizadas a partir das primeiras escritas após vários desequilíbrios sobre o tema e mudanças de direção em função das necessidades que foram se cruzando pelo meio do caminho. A partir das diferentes leituras foi percebido que, na verdade a própria cultura é em si uma tecitura de variadas leituras de mundo. Uma cultura é sempre um feixe de outras culturas, uma rede, uma trama de ideias historicamente construídas com releituras feitas pelos indivíduos que vão-se (en)formando pelo meio do caminho. De uma cultura somos lançados para outras, mas que compuseram essa mesma cultura.

Entretanto o que interessava era olhar como as culturas são formadas e como os livros didáticos contribuem para colocar os estudantes nestas formas. Não se colocou em questão o valor daquela cultura, mas os sentimentos e pensamentos que ela era capaz de disparar e o tipo de pessoa que formava, as quais apareciam nos documentos transcritos a partir das entrevistas e questionários abertos.

Percebeu-se que as marcas culturais dependem de um jogo complexo de relações de forças as quais compõem as relações sociais, tramam, multiplicam, resistem e formam aquilo que percebemos ao nosso redor. Não são culturas por si

⁸ Colportagem é um termo utilizado aos que trabalham para a CPB vendendo livros religiosos.

⁹ De acordo com Lakatos e Marconi (1994, p. 185) a pesquisa bibliográfica “[...] abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, teses, material cartográfico, até meios de comunicações orais.”

mesmas, mas se engendram num certo posicionamento, latitude e longitude em relação à cartografia dos acontecimentos em que se situam e de como são aceitas. Ao voltar os olhares para a instituição educacional, dispus-me a pensar no modo como se dá a formação cultural mediante a relação professor e livro didático, sem auxílio de outros instrumentos complementares. Como saem da escola os estudantes que são (en)formados por esta forma cultural, por esta tecnologia de produção cultural.

Este trabalho permeou alguns campos de saber para pensar sobre como os livros didáticos atendem às diferenças culturais, assim como as culturas multiplicam-se e como a escola percebe cada nuance estabelecida ou transformada. As reflexões sobre as leituras de contextos históricos educacionais nacionais e mundiais e, neles inserindo as reflexões adventistas, a aplicação de questionários abertos, e a execução das entrevistas aos professores, especialistas, editores e autores, os quais formaram o corpo do trabalho dissertativo organizado conforme a seguinte divisão. Divisão essa traçada como quadros e cenários com os capítulos que os compõem.

No primeiro capítulo, “Crises, rupturas e transformações culturais: Na história da Educação Adventista”, apresentam-se quadros sintetizados de algumas contribuições desde os hebreus, passando pelos gregos e percorrendo o pensamento romano e cristão, a Reforma Protestante, e o Iluminismo, até a chegada do movimento adventista com seus primeiros pioneiros e algumas das ideias que são percebidas na formação da cultura educacional adventista. Como base foi considerada a relação entre os discursos narrados nos textos dos próprios livros didáticos, acrescidos de leituras realizadas no decorrer da pesquisa.

O segundo capítulo, “A reescrita do ideário cultural no pensamento adventista em Guilherme Miller e Ellen White”, aborda em rápidas palavras as questões levantadas sobre a educação elitista e livresca do século XVIII e XIX, bem como a consolidação da Rede Educacional Adventista no Brasil. Além disso, revela que a história de vida deles se entrelaça com o próprio ideal de educação traçado naquele momento e que perdura nas teorias educacionais até os dias atuais.

No terceiro capítulo, “Chegam os livros e as casas publicadoras multiplicam seus scripts: Review and Herald e CPB”. Faz-se a tecitura sobre a história do livro didático e traça-se o caminho que ele percorreu até a chegada nas escolas. O livro acompanha o ser humano desde que esse aprendeu os códigos da escrita, muda de

formato e alcança os sistemas educacionais como uma das tecnologias mais usadas também nas Escolas Adventistas.

A abordagem analítica das entrevistas e questionários abertos como documentos comprobatórios da pesquisa são inseridas, em sua maior parte, no capítulo quatro. Ali estão levantadas as categorias e as sugestões para uso do livro didático, abordados pelos diferentes profissionais.

Por fim, apresentam-se as “cenas finais, limites e descontinuidades” a partir das análises realizadas nos capítulos anteriores, deixando abertura para prosseguimento deste estudo em função das necessidades observadas. Não houve intenção de concluir o trabalho, nem de atingir um ponto específico da pesquisa ou uma posição definitiva sobre o tema abordado, pois o objetivo deste trabalho foi mapear e investigar um tema.

Neste sentido, a questão da cultura no livro didático é tratada com o rigor proposto e as possíveis linhas de fugas que surgiram objetivaram a inserção de reticências causadoras de possíveis continuidades destes estudos. Sendo que alguns escapes foram provocados propositalmente pela pesquisadora, numa tentativa de se manter atenta ao que nesse momento era considerado essencial, ou seja: Como os livros didáticos da Casa Publicadora Brasileira atendem às necessidades culturais regionais do Brasil?

2 CRISES, RUPTURAS E TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS: A HISTÓRIA DO SISTEMA EDUCACIONAL ADVENTISTA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Eu só sei que nada sei
(SÓCRATES)

Antes mesmo de adentrar-se à história das ideias culturais, propriamente dita, faz-se necessário pensar na maneira como a história em si tem sido contada e como ela é percebida por diferentes autores. Na cultura brasileira, segundo Ribeiro (2006, p. 27), a história que conta o *fazimento* dessa pluralidade cultural não pode ser reconstituída em sua total plenitude porque “[...] só temos o testemunho de um dos protagonistas, o invasor.” Ele não deu chance para outras versões e é quem relata as façanhas próprias e o que aconteceu com os índios, com os negros, raramente dando a palavra para outras expressões que pudessem relatar e deixar suas falas em algum registro.

Apenas os retalhos, muitas vezes escassos e duvidosos da história são costurados um por um e, por meio deles, tal qual uma colcha de retalhos, tenta-se visualizar o todo e conhecer, numa árdua tentativa, o que realmente aconteceu, na gestação dos povos de cada região, para a formação da cultura do Brasil.

Esse depoimento de Ribeiro (2006) confirma a tese anterior de Rouanet (1987), que defende a ideia de que o historicismo apresenta o mundo como se os fatos fossem petrificados no tempo. Para ele, isso limita, ao pesquisador, inventariar o conhecimento das civilizações com suas riquezas e peculiaridades. Os esforços das sociedades para o progresso, assim como a transmissão dos processos sociais e das modificações, apresentam-se prejudicadas e fragmentadas nos documentos. Ele ressalta que:

Essa representação ‘coisista’ da história, que ignora a constante metamorfose do passado à luz do presente, leva a fantasmagorias que não se exprimem apenas no plano da ideologia, mas também em sua manifestação sensível: as fantasmagorias da arquitetura, do mercado, do interior, do urbanismo. Incapaz de compreender a essência da história, que ele concebe como um arquivo de fatos imutáveis, o homem fica prisioneiro do mito, e sua visão do novo é no fundo uma reiteração obsessiva do sempre-igual [...] (ROUANET, 1987, p. 42).

Para ele, a história, contada de forma linear e contínua, é para quem foi vencedor, que não considera a história dos vencidos que têm suas bases nas descontinuidades e nas rupturas. A história cultural, assim registrada, não leva em consideração “[...] os sofrimentos necessários para acumulação desses bens.” (ROUANET, 1987, p. 42), e documenta o progresso a partir de poucos olhares.

Considerando a diversidade de estudos sobre o pensamento cultural adventista, assim como a multiplicidade de vieses observados, coube a este trabalho dissertativo uma tecitura sob o aspecto de percepção de crises, rupturas e descontinuidades histórico-filosóficas. Assim como a tentativa de entender mais um dos diferentes grupos de pessoas que se mantêm em busca de esclarecimentos, mediante outros objetos de estudos, além do livro didático. Isso porque não parece ser possível citar a própria história, da forma como ela realmente aconteceu, sem recortes e desdobramentos, e citar também significa arrancá-la do seu contexto.

A história, conforme Foucault (2008a, p. 3), outrora analisada a partir de fragmentos ou de modelos, perfis e condições estabelecidos, mantinha aparência de linearidade: “Por trás da história desordenada dos governos, das guerras e da fome, desenham-se histórias, quase imóveis ao olhar.” Depois emergiram pesquisas apontando as interrupções e rupturas, possibilitando maior profundidade e uma visão mais crítica da realidade.

White (1977, p. 238) diz que:

Conforme muitas vezes é ensinada, a história é pouco mais do que um relatório sobre surgimento e queda de reis, intrigas de cortes, vitórias e derrotas de exércitos, toda uma narrativa de ambição e avidez, engano, crueldade e mortandade.

Este pensamento aponta que é lamentável a história ser usada para fins ideológicos numa tentativa de entregar ao homem muitos aspectos supostamente vividos que sequer lhe pertencem e continuam escapando do entendimento imediato desde muito tempo atrás. Esta autora considera que a crítica deve ser ensinada e descreve que é obra da educação “[...] desenvolver esta faculdade, preparar os jovens para que sejam pensantes e não meros refletores dos pensamentos dos outros.” (WHITE, 1977, p. 17).

Observam-se, nas histórias, tentativas de perceber até que ponto “[...] um único mesmo projeto pode-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e

sucessivos, um horizonte único [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 6). A constatação, ao contrário, aponta descontinuidades nas aplicações dos propósitos da humanidade, e retomadas em determinados pontos históricos, num processo de transmissão, recuperação, esquecimentos e repetições.

[...] a recordação dialética não se baseia na continuidade, e sim no choque, que em momentos privilegiados, são escolhidos pelo historiador, e independentes de qualquer continuum histórico, imobiliza um fragmento do passado, que se abre ao olhar do presente, no momento em que é lembrado. (ROUANET, 1987, p. 47).

Os limites dos discursos e das palavras têm apontado que desfechos documentados não se deram exatamente da forma como ficou descrito, mas foram além. O problema, para Foucault (2008a), não são os rastros deixados, nem a tradição percebida, porém os recortes de contar a mesma história. As transformações observadas demonstram maior relevância do que os fundamentos históricos.

Algumas dessas descontinuidades históricas foram revistas e reorganizadas no pensamento cultural adventista; entretanto, percebem-se constantes desdobramentos e novas necessidades de recuperação. White (1977) determina que a educação deva ser reflexiva, retomando propósitos que tenham ficado no meio do caminho e novo entendimento para as mesmas palavras de acordo com esclarecimentos cada vez maiores.

O desenvolvimento da Rede Educacional Adventista, vista pelo fenômeno das crises, rupturas, descontinuidades e busca de esclarecimento aponta o pessimismo da cultura mundial como um dos indicativos à procura pela Educação Adventista. Tendo em vista que as famílias desejam uma educação idealizadora, denominada por esta Rede Educacional de Ensino, como *redentora*¹⁰, especialmente pelo temor de que os sonhos construídos para os filhos e os valores que desenvolvam possam estar em via de escape.

As pesquisas de Foucault, sobre a história das ciências, assinalam que estas serviram para mudar o olhar dos pesquisadores sobre as abordagens das histórias que passam de uma descrição romantizada para um relato que

¹⁰ Conforme Pedagogia Adventista (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009).

[...] não tem a mesma incidência e não podem ser descritos da mesma forma em um e em outro nível, onde a história contada não é a mesma. Redistribuições recorrentes que fazem aparecer vários passados, várias formas de encadeamentos, várias hierarquias de importância, várias redes de determinações, várias teleologias, para uma única e mesma ciência, à medida que seu presente se modifica: assim as descrições históricas se ordenam necessariamente pela atualidade do saber, se multiplicam com suas transformações e não deixam, por sua vez, de romper com elas próprias [...] (FOUCAULT, 2008a, p. 5).

Ao contar a história a partir das suas vivências como estudante e como professor, JLPR007¹¹, que nasceu em 1939, exemplifica muito bem o que foi descrito até aqui ao demonstrar sentimentos diversificados que permeiam desde paixão no uso vibrante da voz, acompanhado de brilho nos olhos, silêncios, retomadas de fatos que contara a pouco, porém que considerou relevante ampliar sentidos e detalhes, lacunas para rever pensamentos externados, citação de livros lidos, estudados e decorados; contudo, suas vivências cartografadas naquele lugar histórico eram pontos retratados com maior ênfase e consideração.

JLPR007, ao contar sobre suas vivências culturais naquele espaço, percorria sua própria linha do tempo contando suas travessuras de criança e jovem, assim como traumas, marcas, desafios e saudades. Entretanto, voltava para fundamentar, com tal fala, o modo como vê a cultura trabalhada dentro da escola nos dias de hoje. Entre saudades e alegrias pelas transformações sócio-culturais observadas, ele refaz os passos da sua formação e lança o olhar para o modo como as gerações atuais são (en)formadas, apontando a importância de voltar à linha do tempo de todas as histórias para compreender a realidade cultural vivida no agora. Demonstrou a importância dos livros para a formação da história de uma pessoa ou povo e muito mais do que isso, o que pode ser feito com eles e a partir deles.

¹¹ JLPR007 foi entrevistado em 15/07/2009. Ele conta a sua história a partir das observações das peças do museu e dos livros didáticos que estavam expostos nos espaços da gravação do diálogo. Nascido em 1939, foi aluno e professor de uma escola adventista, viabilizando aos seus filhos o prosseguimento dos estudos dentro dessa mesma rede de escolas.

São quadros de histórias como a de JLPR007 que constroem a cultura desenvolvida nos 137 anos da Rede Educacional Adventista no mundo, e 113, no Brasil. Influências de pessoas e grupos, historicamente construídas que deram origem ao pensamento cultural da maior rede educacional mundial unificada¹². E para adentrar-se ao trabalho efetuado nela, com a cultura nos livros didáticos, faz-se necessário, antes de tudo, reportar-se, mesmo que, fazendo breves recortes para desenhar um quadro rememorativo, aos primórdios histórico-filosóficos. Sempre olhando para o modo como, também, os livros didáticos da CPB contam essa história por meio dos seus conteúdos.

2.1 A CULTURA DOS HEBREUS E A GÊNESE DO PENSAMENTO EDUCACIONAL ADVENTISTA

O Midrash, que nasce como ensinamento oral e se tornará tradição oral, origina-se da necessidade da determinação de se extrair da rigidez da palavra escrita lições sempre novas e constantemente cambiantes, de modo a manter vivo o espírito do texto escrito

(GIÁCOMO LIMENTANI apud GIGLIO, 2003).

A Base teórica do pensamento educacional adventista é encontrada, em grande parte, na história dos hebreus. Os pesquisadores adventistas analisados comprovam pela Bíblia, pelos textos de Ellen G. White, e debates entre eles, que o Jardim do Éden¹³ foi a primeira escola dos seres humanos.

Naquela escola, “O livro da Natureza, que estendia suas lições vivas diante deles, ministrava uma fonte inesgotável de instrução e deleite.” (WHITE, 1977, p. 21). Ela escreve que, naquele espaço, cada folha da floresta ou pedra daquelas montanhas, as estrelas brilhantes, a terra, o céu e o mar, todos os seres animados ou inanimados eram objetos de diálogos promotores de aprendizagem e desenvolvimento. Com isso, “[...] suas faculdades mentais e espirituais se desenvolviam.” (WHITE, 1977, p. 22).

¹² Dados de acordo com informações da DSA.

¹³ Conforme White (1977, p. 20), “O jardim do Éden era a sala de aulas; a Natureza, o compêndio; o próprio Criador, o instrutor; e os pais da família humana, os alunos.”

Com base nos estudos da Torá¹⁴, em Giglio (2003) e Kolatch (2003), são abordados comentários analíticos e explicativos dos escritos bíblicos e das tradições da cultura hebraica. Passa-se, a partir daí, a discutir as influências dessas vivências culturais nos povos modernos e, no pensamento educacional adventista, de modo especial, dentro da sala de aula. O livro mais importante para eles traça um panorama geral que explica a linha do tempo do homem desde o seu aparecimento na Terra, apontando princípios e valores considerados indispensáveis para viver.

Os Adventistas do Sétimo Dia aceitam a Torá e ampliam os estudos para a Bíblia como um todo, desde o Gênesis até o Apocalipse. Aliado a pesquisas científicas e filosóficas, a Bíblia é o livro que fundamenta o pensamento educacional e traça as linhas gerais de todos os serviços prestados pela Instituição Adventista.

O Livro Didático de Geografia do 5º Ano (MOREIRA; HELBICH, 2006, v. 4, p. 124), por exemplo, apresenta o capítulo que aborda “O trabalho dos seres humanos transformando as paisagens.” com o texto de Gênesis¹⁵ 1:1 e a orientação didática para o professor. Já o trabalho com os estudantes, consiste em apresentar a Bíblia, ler e contextualizar com as transformações geográficas observadas até os dias atuais e a “[...] responsabilidade dos recursos naturais, vegetais, minerais e animais.” (MOREIRA; HELBICH, 2006, v. 4, p. 124). E White¹⁶ (1977, p. 128), confirma que: “A ciência está sempre a descobrir novas maravilhas; mas nada traz de suas pesquisas que, corretamente compreendido, esteja em conflito com a revelação divina. O livro da Natureza e a palavra escrita lançam luz um sobre o outro.”

Para entender as contribuições dos hebreus após o Jardim do Éden, faz-se necessária à fundamentação do pensamento educacional adventista adentrar-se à história das grandes civilizações como as do Egito e da Mesopotâmia. Civilizações essas que surgiram, conforme pesquisas bíblicas, históricas e arqueológicas, da junção entre povos agricultores, pastores e caçadores, que viviam próximos aos

¹⁴ Torá é o nome dado à Bíblia dos Hebreus. Eles consideravam, primeiramente, como Torá, apenas os cinco primeiros livros da Bíblia. Torá também é utilizado para designar o Velho Testamento Inteiro.

¹⁵ “No começo, quando Deus criou os céus e a terra, a terra era vazia e sem forma definida.” (MOREIRA; HELBICH, 2006, v. 4, p. 124).

¹⁶ Ellen G. White (1827-1915), conforme Prestes Filho (2006, p. 43, grifo do autor), nasceu em Gorham, Maine, “[...] foi a maior influência sobre o movimento adventista sabatista [...] Seus escritos são hoje preservados no *Patrimônio Literário Ellen G. White*, localizado na sede mundial da IASD, em Maryland.” Alguns quadros sobre as influências dela no pensamento adventista podem ser vistos a partir da página 78.

leitos de rios¹⁷. Ao observar os colonizadores brasileiros, muito tempo depois, percebe-se que eles ainda mantinham o costume de aproveitar a fluência dos rios para se instalar e organizar a continuidade do seu processo de desenvolvimento cultural¹⁸. No caso do Egito e da Mesopotâmia, veem-se os rios Eufrates, Tigre¹⁹, e Nilo, como propulsores de manutenção da vida e de progresso. Tarnas (2008, p. 114), dispõe que “Teologia e História estavam estreitamente associados na visão hebraica”, e isso é observado nos livros didáticos analisados.

As pesquisas, a partir do Antigo Testamento, abordam que é no final do II milênio, a.C. que um homem chamado Abraão partiu de sua terra para um lugar que Deus designaria para ele e seus ascendentes. A fidelidade deste patriarca teria sido tão grande que um filho lhe fora prometido e, a partir deste, Isaque²⁰, as gerações seguintes formariam um povo privilegiado, que herdaria a terra prometida. Moisés descreve na Torá, os cinco primeiros livros da Bíblia, os valores religiosos e morais, jurídicos e filosóficos que o povo hebreu deveria cultivar.

Os hebreus também foram chamados de israelitas por fazerem parte da família de Jacó²¹, filho de Isaque. Giovanni Battista Tiepolo, pintor italiano, que viveu entre 1696-1770, retratou, na pintura “Abraão e os três anjos”, a sua maneira de enxergar Abraão em diálogo e devoção com Javé numa demonstração de fidelidade, o que reafirma as contribuições dessa história para outros períodos históricos.

¹⁷ Helbich e Moreira (2007, v. 4, p.130) descrevem para os alunos do 5º ano uma linha do tempo explicando que há 4000 anos a. C. as pessoas trabalhavam na agricultura, há 3000 anos a. C. havia poucas cidades e “[...] estavam sendo inventadas as primeiras escritas.” e no ano 1000 a. C “[...] já eram feitas viagens de barco entre os países vizinhos.” Na mesma coleção, porém no volume três (p.16), as autoras descrevem que há 3000 anos os hebreus ocuparam os espaços deles, há 1900 anos abandonaram as cidades, há 1300 anos os árabes ocuparam as cidades e aponta para os cristãos que já viviam por lá, sendo que atualmente os hebreus, chamados de judeus, novamente ocupam a cidade de Jerusalém. A linha do tempo, conforme o texto, pretende construir na mente da criança o modo como a formação das cidades foi sendo desenvolvido.

¹⁸ Observa-se que, no volume do 5º ano, Helbich e Moreira (2006, v. 4), a transformação da natureza no Brasil e em outros países é ressaltada com 39 imagens fotografadas ou desenhadas que mostram alguma ação do homem junto aos rios, somente na sessão da Geografia, das 117 imagens apresentadas, sem contar os mapas.

¹⁹ Os rios Tigre e Eufrates são citados na Bíblia na Linguagem de Hoje, em Gênesis, 2:14, apontando a irrigação propiciada ao Jardim do Éden.

²⁰ Conforme a história bíblica relatada em Gênesis 15 e 18.

²¹ Também denominado de Israel em Gênesis 32:28.



Figura 1 - Abraão e os três anjos, pintura de Giovanni Battista Tiepolo (1696-1770)
Fonte: Origem... [200-].

Ampliando a história dos hebreus²² a partir de Abraão, esta história apresenta um roteiro de viagens que percorre da Caldeia à Palestina, fixando-se posteriormente no Egito e prosseguindo, em seguida, com o líder Moisés e Josué, para chegar àquela terra, considerada prometida para eles. Vê-se que: “Os judeus haviam recebido um chamamento divino para reconhecer a soberania de Deus sobre o mundo e colaborar na realização de seu objetivo – trazer a paz, a justiça e a realização para toda a humanidade.” (TARNAS, 2008, p. 115).

No decorrer do percurso, o povo aprende sobre as orientações, supostamente, dadas por Deus a Moisés e interage com diferentes culturas interiorizando parte de muitas delas no meio do caminho. Aranha²³ (1996, p. 36) declara que “[...] como nas demais civilizações antigas, os hebreus estão impregnados da religiosidade e da ação dos profetas, na realidade seus primeiros educadores.” Tarnas (2008, p. 114) afirma que “[...] a narrativa bíblica do passado hebraico mais pretendia revelar sua lógica divina do que reconstruir um registro histórico preciso.”, o que este autor acaba denominando de “[...] divinização da história [...]” (ARANHA, 1996, p. 36). Nos livros didáticos de história e geografia,

²² Aranha (1996) considera-os hebreus como um povo nômade, enquanto Tarnas (2008) os denomina seminômades, já Mota e Braick (1997, p. 28), dizem que uns grupos eram nômades, os pastores, “[...] nas áreas não banhadas pelo Jordão [...]”, e outros, seminômades, aqueles que se organizavam em clãs patriarcais e se “[...] dedicavam à criação de gado nos oásis dos grandes desertos da Arábia.” (MOTA; BRAICK, 1997, p. 28).

²³ Evidentemente, sabemos que há inúmeras obras de referência para o estudo da História da Educação, no entanto, por questão de objetividade optou-se por utilizar essa autora e, na medida do necessário, buscaremos outras fontes de referência adicionais.

foram encontradas citações de fatos bíblicos, comprovando a importância desse livro para a Rede Educacional Adventista.

Uma diferença observada entre os hebreus e os outros povos, conforme registrou Aranha²⁴ (1996), consiste em ter superado a concepção politeísta e adotado um só deus, YHWH²⁵, ou Javé. Os hebreus não separam Deus e história, fé e racionalidade, pedagogia e religião, sagrado e secular e a vida deles inteira apresenta-se como relacionamento Deus-Homem-Natureza. A respeito da filiação religiosa, entende-se a atuação de cada personagem e também dos episódios que estão sempre envolvidos, em situações consideradas, por eles como sagradas e sobrenaturais. Para eles, Deus estava presente em todas as coisas sem se confundir com nenhuma delas (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2004). Conforme Soares, (1977, p. 31),

O povo judeu lê a sua vida com os óculos da experiência de Deus. Assim, mesmo os fenômenos naturais mais simples ganham um novo sentido. Esse esforço de ‘fazer novas todas as coisas’, de dar um sentido novo a todas as coisas consiste em uma das estruturas fundamentais da experiência de Deus na humanidade. Construir uma vida com sentido, buscando ler com o olhar de Deus todas as experiências humanas, essa é a grande tarefa que o povo judeu assume em sua história.

Embora vivessem entremeados a povos mais avançados e poderosos que eles, o povo hebreu considerava-se, mesmo como minoria, o “Povo Escolhido” (TARNAS, 2008, p. 114) e Eagleton (2005, p. 30) aponta que os Adventistas do Sétimo Dia também “[...] podem sentir-se lisonjeados com isso [...]”, nos dias atuais.

A outra diferença trata-se do desenvolvimento de uma ética “[...] voltada para os valores da pessoa e para a interioridade moral.” do indivíduo (ARANHA, 1996, p.36), enquanto os outros povos se demoraram mais nas práticas coletivas. Além disso, eles reconheciam a importância e valorizavam o trabalho manual e a educação para um ofício.

²⁴ Evidentemente sabemos que há inúmeras obras de referência para estudo da História da Educação. Por uma questão de objetividade optou-se por utilizar essa autora e na medida do necessário buscaremos outras fontes de referências educativas.

²⁵ Em Hebraico, o Deus Javé ou Jeová se escreve YHWH. YHWH é o tetagrama sagrado, para os hebreus, e impronunciável, utilizado para não pronunciar o nome de Deus.

Nesse sentido, as crianças recebiam educação no próprio lar e quando o filho saía de casa para a formação da própria família, continuava recebendo conselhos e ensinamentos dos pais. White (1977, 2008b) salienta que a educação era centralizada na família e usava a metodologia da oralidade, dos cânticos que anunciavam festejos ou devoção, e da vivência cotidiana para desenvolvimento do caráter, passando de geração a geração cada costume aprendido. Aqueles que não concordavam com a maneira de viver afastavam-se do grupo e formavam novas cidades. Os hebreus moravam entre campos e colinas, “Eram cultivadores do solo e guardadores de rebanhos [...]” (WHITE, 1977, p. 33). Nesse modo de viver independente e livre, tinham oportunidades para trabalhar, estudar e praticar meditação, ensinando aos filhos os propósitos do bem viver.

Os comentários de White comunicam o percurso do Egito à Canaã, pelo caminho do deserto, uma viagem que preparou educativamente os hebreus para a vida que deveriam levar. “Os próprios pais necessitavam de instrução e disciplina.” (WHITE, 1977, p. 34). A autora aponta que eles eram vítimas da escravidão, ignorantes e indisciplinados e não sabiam orientar-se com autonomia. Aborda que aprenderam a conhecer a si mesmos²⁶, a ignorância, as fraquezas e o respeito nos arredores do Monte Sinai. No entanto, aprenderam, durante a construção do tabernáculo, a lidarem com ofícios diversos com a qualidade dos serviços prestados além da valorização de cada um deles para o benefício pessoal e da comunidade.

“Que escola industrial era aquela no deserto [...]”, diz a autora (WHITE, 1977, p. 34), referindo-se à aprendizagem vocacional dos hebreus. A ocupação do cérebro e das mãos, juntamente com o uso de diversos materiais, acrescida às reflexões que faziam nos rituais do santuário e da vida cotidiana, assim como o regulamento sanitário e a alimentação, contribuiu para a formação dos hebreus.

²⁶ Moreira e Helbich (2007, v. 2, p. 124-144) valorizam um capítulo inteiro para o conhecimento e cuidado com o corpo explorando detalhes para re-conhecimento de outros mapas a partir do conhecimento geográfico de si mesmo.

A base primordial hebraica para a educação está descrita na Bíblia, especialmente no livro de Deuteronômio, capítulo seis e do verso seis ao nove²⁷, em que aponta para uma ação educativa a todos os momentos e lugares de vivência. “No lar e no santuário, mediante as coisas da natureza e da arte, no trabalho e nas festas, nas construções sagradas.” (WHITE, 1977, p. 41) e nas comemorações por meio de métodos, símbolos e ritos, as lições eram ilustradas e a memória cultural preservada de geração em geração.

Percebe-se, pelos documentos analisados, que os educadores da Rede Educacional Adventista valorizam veemente as aprendizagens vivenciadas na maior peregrinação contada pela Bíblia, que tratou da saída do povo de Israel do Egito até a terra prometida (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2004).

Depois de instalados em Canaã, viajavam três vezes por ano, primeiramente para Siloé e depois para Jerusalém. Eram ocasiões de sociabilização e cultos em formato de festas para as famílias; entretanto, a redação de White indica que havia interesse na participação, uma vez que estrangeiros, levitas e pobres, “[...] desde o idoso de cabelos brancos até a criancinha.” (WHITE, 1977, p. 42), iam juntos para as festividades que objetivavam a perpetuação da cultura e da fé.

Uma orientação importante para eles era o cuidado com a transmissão dos conhecimentos, conforme haviam recebido no Sinai, porém no processo de socialização e reterritorialização²⁸. Com o passar dos anos e das gerações, os hebreus foram apropriando-se de outras culturas que permeavam seus espaços vivenciais e, entre tais atravessamentos, muitos esqueceram ou modificaram alguns valores aprendidos no deserto para a educação dos filhos.

²⁷ “Portanto, amem o Senhor, nosso Deus, com todo o coração, com toda a alma e com todas as forças. Guardem sempre no coração as leis que eu lhes estou dando hoje e não deixem de ensiná-las aos seus filhos. Repitam essas leis em casa e fora de casa, quando se deitarem e quando se levantarem. Amarrem essas leis nos braços e na testa, para não as esquecerem; e as escrevam nos batentes das portas das suas casas e nos seus portões.” (BIBLIA DE ESTUDO GENEBRA, DEUTERONÔMIO 6:5-9).

²⁸ Reterritorialização aqui entendido como o processo de fortalecimentos da dimensão espacial e social dos hebreus, que, de nômades a escravos, receberam suas terras a partir do projeto de peregrinação liderada por Moisés, conforme Guatarri (1996).

Surge, neste contexto, a necessidade de fundar as escolas dos profetas, que proviam a perpetuação das culturas intelectuais e espirituais da juventude. Os profetas eram pessoas consideradas escolhidas para transmitir mensagens de Deus, porém, também eram nomes dados a pessoas que tivessem a incumbência de instruir o povo nos ensinamentos transmitidos desde o deserto. As escolas adventistas ainda mantêm a tradição de formar, em suas universidades, teólogos para continuarem desenvolvendo a cultura deles no mundo.

Nos passos dos profetas, assim como dos outros patriarcas, encontra-se a continuidade do desenvolvimento do pensamento educacional adventista. No tempo de Samuel, havia duas dessas escolas, sendo uma em Ramá, a cidade natal deste profeta e a outra em Quiriate-Jearim. Os estudantes cultivavam o solo e faziam trabalhos manuais, o ensino era oral, aprendiam a ler os escritos hebraicos e os rolos de pergaminho do Velho Testamento, a Torá. O conteúdo baseava-se em entender a Lei de Deus, as instruções dadas por Moisés, a história sagrada, música sacra e poesia. Reis como Davi e Salomão receberam instruções desta natureza, segundo White (1977).

No decorrer da história dos hebreus, percebe-se que o livro de referência de formação para eles era a Torá. A palavra Torá, como descrita acima, era usada para designar o Pentateuco, ou seja, os cinco primeiros livros da Bíblia: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio. Conforme Gíglío (2003, p. 14, grifo do autor), os hebreus ainda mantêm costumes de leitura direta da Torá até os dias atuais²⁹: “De fato, para cada uma das *aliyót*³⁰, um indivíduo da comunidade é chamado para subir ao pódio (*'bimá'*), onde é feita leitura em voz alta e de forma cantada diretamente dos rolos de pergaminho da Torá.”

A leitura é concluída quando, nos últimos versos da sétima parte, há uma repetição e, então,

[...] uma oitava pessoa, o *'Maftir'* (literalmente, ‘aquele que conclui’), que será incumbida de ler a Haftará – um trecho dos profetas cujo conteúdo tenha alguma ligação com os temas lidos naquela porção semanal do Pentateuco. (GIGLIO, 2003, p. 14, grifo do autor).

²⁹ O sistema Educacional Adventista mantém costume semelhante. Todos os dias iniciam com leitura e reflexão de um texto que une curiosidades culturais própria para crianças e adolescentes com textos bíblicos, e realizam um programa denominado de *capela*, que se refere a programas periódicos para abordar temas culturais e de desenvolvimento da espiritualidade, conforme projeto político pedagógico do Colégio Adventista de Porto Alegre (CAPA, 2009).

³⁰ Conforme este autor, *aliyót* significa partes, no plural, e *aliyá*, parte, no singular.

Embora não seja encontrada essa atividade entre os adventistas e nas Escolas Adventistas, percebem-se atividades culturais denominadas, pelos calendários escolares³¹ observados, como capelas, que são programas nos quais os estudantes estudam, além de outros aspectos culturais, a cultura bíblica por meio de concursos, debates e experiências vividas.

A metodologia utilizada pelos hebreus, para a leitura e aplicação da Torá, foi transmitida pelo líder Moisés no decorrer da peregrinação, especialmente a partir do Monte Sinai³² e aplicada de geração a geração. Os números encontrados na Bíblia, nessa subdivisão em capítulos e versículos não foram demarcados por Moisés, mas bem depois, na Idade Média.

Giglio (2003), em sua pesquisa, afirma que a ênfase à oralidade ainda é ensinada e transmitida aos descendentes israelitas por autoridades rabínicas e escribas. As regras de leitura também foram transmitidas oralmente. Entretanto, com o passar do tempo, foram registradas algumas notas explicativas nas margens laterais dos textos da Torá e sobre as letras que exigem entonação diferente. Calcula-se que Moisés recebeu a Torá no ano 1313 a.C, em torno de três mil anos de tradição e conservação metódica.

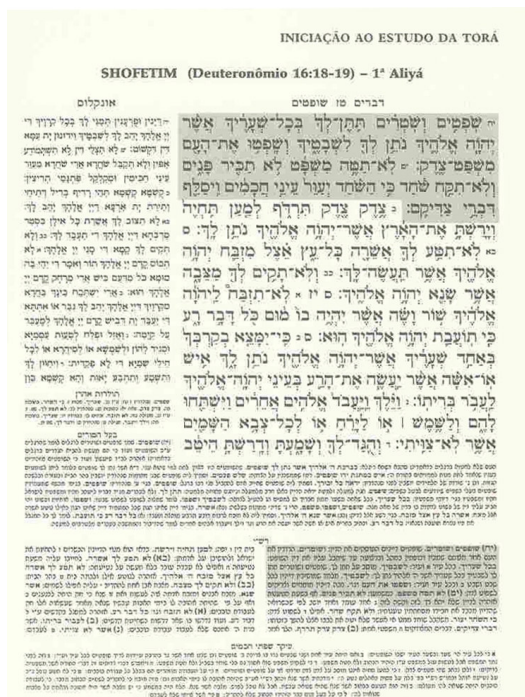


Figura 2 - Comentários da Torá ao redor do texto original
Fonte: Giglio (2003, p. 31).

³¹ Calendário escolar 2009 do Colégio Adventista de Porto Alegre.

³² O Monte Sinai, também conhecido como monte Horeb, fica no deserto do Egito, lugar onde bíblicamente Moisés recebeu das mãos de Deus as tábuas da Lei.

A tradução da Torá para o Aramaico deve ter ocorrido entre os anos 586 a 330 a.C. e dali tem sido transmitida de língua em língua, passando para o grego, latim e demais idiomas. A divulgação da Bíblia foi amplamente aumentada no período da Reforma Protestante e mantém-se como o livro mais lido, no formato que contém o Velho e o Novo Testamento³³.

A Metodologia usada, no início, como ampliação para as massas que frequentavam as sinagogas era uma leitura em hebraico com tradução de verso por verso ao aramaico, finalizando com uma última leitura do mesmo texto novamente em hebraico, a partir da leitura, a oralidade tinha o objetivo de ampliar o entendimento aplicando o texto à vida diária. A palavra “Midrash” (GIGLIO, 2003) era usada como significado de pesquisar e examinar o texto lido, assim algumas leituras complementavam-se com comparações feitas da vida pessoal dos Patriarcas e mestres rabínicos para ilustrar “[...] padrões exemplares de vida [...]” (GIGLIO, 2003, p. 58).

Os midrashim mais antigos foram compilados após o ano 100 da era atual e escritos a partir dos anos 300 (também da era atual). Os escritores, denominados Tanaítas, escreviam os textos, coletivamente, e não atribuíam autoria a nenhum deles, especificamente, tais escritos serviam para enriquecer e fundamentar comentários de vários sábios no decorrer dos tempos. O método midráshico consistia em explorar os textos bíblicos inferindo significados adicionais às palavras repetidas e supérfluas, diferenças de pontuação em versículos diferentes, discrepâncias na vocalização das consoantes, entre outros aspectos da interpretação textual.

[...] como exemplificado por Limenhtani, as palavras homem (‘Adam’), falar (‘amar’) e verdade (‘emet’) começam em hebraico com a letra ‘alef’. Como o ato de falar comunicando a verdade é a razão existencial do homem, ao se retirar a letra ‘alef’ da palavra ‘emet’ temos ‘met’ que significa morto. Daqui extraímos uma interessante lição: o Criador fez o homem à Sua imagem para se expressar a fim de ajudar os outros e a si mesmo a descobrir a verdade. Sem esta função, desaparece a razão de ser do homem. Quando olhamos ainda a palavra ‘Adam’, vemos que é composta da letra ‘alef’ – primeira letra do alfabeto, que implica em unicidade espiritual insubstituível e inimitável de cada ser humano – e de ‘dam’, que significa sangue, ou seja, sua dimensão material, e portanto mortal, comum a todos os demais seres humanos. (GIGLIO, 2003, p. 60).

³³ Os Judeus consideram verdadeira a Torá, que é o Antigo Testamento, já os adventistas estudam a Bíblia e a aplicam na sua totalidade.

Diferente dos israelitas, nas Escolas Adventistas também há incentivos descritos no programa de Ensino Religioso das séries iniciais³⁴, para decorar versos bíblicos e comparar com valores observados na comunidade, aplicando cada um à vida cotidiana. Como se mencionaram acima muitos conteúdos, introduzidos ou intermediados com versos bíblicos, como forma de explicar as temáticas com aquele fundamento.

Para os hebreus, os ensinamentos da natureza continuam sendo muito importantes. Um exemplo disso é a análise feita por eles a partir da leitura sobre a sabedoria de Salomão em Provérbios 6:6-8, no qual ele fala imperativamente: “Vai e observa a formiga, preguiçoso; vê suas formas de agir e torna-te um sábio. Ela não tem mestre, supervisor ou chefe. Ela prepara sua comida durante o verão e a estoca para o período da colheita.” Conforme Giglio (2003) e White (1977), a explicação para estes versos bíblicos é da suposta lição que poderia ser aprendida com a formiga. Ela faz sua casa em três andares e não deposita sua provisão no andar de cima para não receber umidade, nem no andar de baixo para não mofar, mas no meio a fim de conservar por mais tempo. Também se observou que uma formiga não vive mais de seis meses, e a sua alimentação consiste em comer, em média, um grão e meio de trigo em toda a sua vida, mas seu trabalho de estocagem no verão é muito maior que isso, pois guarda tudo o que encontra.

Assim é a orientação dos hebreus: entender quais são as suas formas de agir, observando a formiga, pois ela, que governa a si mesma sem auxílio de juiz ou policiais, ensina lições de sabedoria, prestatividade e honestidade. Para os sábios rabínicos ela deveria ser digna de admiração pela conduta apresentada. Eles contam que

“Um dia, uma formiga deixou cair um grão de trigo e todas as demais formigas vieram ver, mas nenhuma delas o pegou até que aquela formiga, a quem pertencia (o grão de trigo), retornou e o pegou.” (GIGLIO, 2003, p. 62).

³⁴ Para ampliar o conhecimento sobre estes assuntos ver *Pedagogia Adventista* (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009) e os quatro volumes que compõem a coleção de Souza e Reis (2006), da editora CPB.

O livro didático, *Quero Descobrir* (LIEDKE; ROCHA, 2007. v. 1-2), apresenta para o 1º ano do Ensino Fundamental situações de vivências para as crianças, desde pequenas, observarem detalhes da natureza e da vida cotidiana como forma de aprendizagem de lições de vida.

Os ensinamentos hebraicos determinam, também, que as culturas devem ser apreendidas com cuidado e consideração, pois “[...] quando tu fores a terra que o Eterno, teu Deus, te dá, não aprenderás a fazer segundo as abominações daquela nação” (DEUTERONÔMIO 18:9 a 13). O comentário explica que o significado desse texto tem a ver com os valores que deveriam ser vividos pelos israelitas. Não oferecer filhos em sacrifício, não participar de cerimônias de bruxarias, não consultar os mortos, não praticar o mal aos semelhantes, não misturar sementes para não alterar a Criação, eram ações que objetivavam a perduração das tradições de relacionamentos Deus-Homem-Natureza. Qualquer cerimônia ou tradição cultural que estivesse em desacordo com os ensinamentos orais e escritos da Torá deveriam ser rejeitados pelos hebreus (GIGLIO, 2003).

Com base nos ensinamentos hebraicos, Hirsch³⁵ empregou o método exegético³⁶ nos comentários dele a partir da Torá. Ele tinha como base os estudos das palavras do texto bíblico “[...] de acordo com a inter-relação fonética dos vocábulos.” (GIGLIO, 2003, p. 113). Para Hirsch, todos deveriam dominar a língua hebraica por ter “[...] sido o idioma original da humanidade quando de sua criação.” (GIGLIO, 2003, p. 113). Para ele a oralidade pode ser desenvolvida a partir da escrita, porém as duas são de alta relevância para a perpetuação da cultura; entretanto, ressalta que a oralidade é de maior importância por ser mais usada, historicamente. Na ocasião da Reforma, ele não aceitou que desfizessem a sacralidade da língua oral “[...] ao demonstrar a unidade das Leis Oral e Escrita.” (GIGLIO, 2003, p. 113).

³⁵ Exegese significa “[...] ato de interpretar um texto, uma obra, etc. com o fim de torná-la mais clara para um leitor, comentário, explanação.” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 560).

³⁶ Giglio (2003, p. 111) inicia o comentário de Hirsch dizendo que “O rabino Sampson (Shimshon) Raphael Hirsch (1808-1888) nasceu em Hamburgo e, desde cedo, foi educado dentro do judaísmo ortodoxo, dentro de uma sociedade secular alemã. Aluno de Issac Bernays e mais tarde de Jacob Ettlinger, Hirsch cursou também universidade de Bonn onde estudou filosofia, línguas clássicas e história. Após a sua ordenação como rabino, Hirsch chefiou as comunidades de Oldenburg, Emden e Frankfurt. Profundo conhecedor de assuntos judaicos e também laicos, ele imprimiu esta ampla visão em toda a sua obra.”

Continua o rabino Hirsch: 'devemos começar com a Bíblia; sua linguagem deve primeiramente ser compreendida e, a partir do espírito desta linguagem, deve ser inferido o espírito dos seus oradores. A Bíblia não deve ser estudada como um interessante objeto para pesquisa filológica ou antiquaria, nem como uma base para formulação de teorias ou entretenimento. A Bíblia deve ser estudada como base fundamental de uma nova ciência; a natureza deve ser contemplada com o sentimento do rei David; com os ouvidos de Isaias é que devemos escutar a história do nosso povo e, com os olhos assim despertos e os ouvidos atentos, extrair do Tanach (Bíblia Judaica) as lições acerca de Deus, do mundo, do homem, de Israel e da Torá. Então, após termos formulado desta forma os conceitos básicos do judaísmo, vamos partir, munidos deste espírito em direção ao estudo do Talmud. Encontraremos o Halacha (Lei) apenas uma elucidação adicional e ampliação das ideias já conhecidas da Bíblia e, na Agadá, uma manifestação alegoricamente velada deste mesmo espírito'. [...] 'Sigas este caminho sem te preocupares com a opinião que uma ou outra escola equivocada de pensamento venha a ter acerca de teu método de estudo. Quando atingires este ponto, compreenderás a história de Israel, a Lei de Israel, e a vida em seu verdadeiro sentido: como um reflexo desta Lei e permeada pelo seu espírito. Um só espírito habita em tudo, desde a estruturação da Língua Sagrada até a construção do universo e das ações que moldam nossas vidas. Um só espírito infundido somente pelo espírito do Único Deus!'. (GIGLIO, 2003, p. 114).

A pesquisa de Kolatch (2003) descreve os costumes culturais dizendo que ao chegar a uma cidade diferente, desde que não haja choque com alguma lei bíblica estabelecida, é muito importante submeter-se aos costumes locais. Ele exemplifica dizendo que Moisés, antes de subir ao Céu, ficou 40 dias jejuando e quando os anjos desceram para visitar Abraão participaram de uma refeição com ele. Já Tarnas (2008, p. 114) completa que "[...] a história, a missão e a religião do povo hebreu eram diferentes de qualquer outra região do mundo antigo."

O Deus dos hebreus era um Deus de milagres e determinado, que salvava ou esmagava as nações conforme sua vontade e fazia aparecer água das pedras, alimentos dos céus e filhos ao ventre estéril para realizar seu plano para Israel. Seu Deus não era apenas criador, mas libertador, e assegurava um destino glorioso ao povo, se este permanece fiel e obediente à lei. (TARNAS, 2008, p.15).

As contribuições hebraicas para a Rede Educacional Adventista, conforme White (1977, 1994), as análises dos PPPs e Planos de Estudos, que também aparecem nos livros os quais fizeram parte deste trabalho dissertativo, consistem em aplicar uma educação integral, que valoriza o relacionamento Deus-Homem-Natureza, a oralidade e as leis da comunicação, a atividade manual e a preparação para um ofício, em uma formação a qual expande os portões da escola e perpassa

para a vida cotidiana, nesses moldes, as artes, inclusive a jardinagem e a horticultura, os trabalhos domésticos, a vida na comunidade e as atualidades.

A moral e os costumes bíblicos, a valorização da família e da pessoa fazem parte do currículo e aparecem como conteúdo disciplinar. Além da educação da criança também a educação de adultos permeiam todo o contexto da história de Moisés, sendo vistos no contexto adventista e nos programas de formação continuada. Entretanto, pelo entrelaçamento cultural, observam-se, nos livros didáticos analisados, contribuições de muitos outros povos e em épocas diferentes, conforme segue a análise dos livros.

2.2 A CONTROVERTIDA INFLUÊNCIA CULTURAL DOS GREGOS E O PENSAMENTO EDUCACIONAL ADVENTISTA

[...] os seres humanos são prisioneiros acorrentados à parede de uma escura caverna subterrânea, onde jamais podem voltar-se e ver a luz de um fogo, mais acima e a certa distância atrás deles. [...] Somente quem se livra de suas cadeias e abandona a caverna para ingressar no mundo além dela pode vislumbrar a pura realidade, ainda que ao expor à luz pela primeira vez talvez seja dominado por sua luminosidade deslumbrante e torne-se incapaz de identificar seu caráter real. Contudo, ao se habitar à luz e reconhecer as verdadeiras causas das coisas, passaria a considerar preciosa a claridade de sua nova compreensão

(TARNAS, 2008, p. 57-58).

Ao visitar os gregos, é possível vislumbrar algumas cenas e perceber as mudanças culturais decorridas pela descoberta da razão. Antes de Sócrates, os filósofos cosmológicos levantavam questões sobre a origem da vida e a natureza do universo. Eles já não aceitavam a explicação mitológica atribuída aos objetos. O século V a.C. vai trazer o papel dos sofistas em Atenas, que viviam o clímax do desenvolvimento intelectual naquela época.

Com o advento da razão, tudo parecia aberto à dúvida, cada filósofo subsequente oferecia soluções diferentes das de seu predecessor. [...] A verdadeira realidade era inteiramente separada da experiência comum porque estavam questionando os próprios alicerces do conhecimento humano. [...] Aparentemente, quanto mais o homem se tornava livre e capaz de uma autodeterminação consciente, menos seguro era o seu chão. (TARNAS, 2008, p. 40).

De um lado, observa-se que o preço o qual pagavam, era considerado; contudo, válido pela demonstração de emancipação das crenças e temores que a fé convencional construía na mente supersticiosa, o que possibilitava uma compreensão provisória do modo como as coisas eram ordenadas. Por outro lado, veem-se os avanços percebidos pelos problemas que apareciam e as maneiras novas de solucioná-los apontavam para uma sensação de progresso, mesmo com as dúvidas que tais soluções criavam. Mais à frente a figura dos sofistas surge como sendo os “Principais protagonistas do novo meio intelectual, eram docentes profissionais itinerantes, humanistas leigos de espírito liberal que ofereciam ao mesmo tempo instrução intelectual e orientação para o sucesso na vida prática.” (TARNAS, 2008, p.42).

A Paideia vem apresentar um programa pedagógico, cuja formação nas artes e nas ciências foi considerada por eles como excelente. Fazia parte do repertório cultural dos intelectuais a Ginástica, a Gramática, a Retórica, a Poesia, a Música, a Matemática, a Geografia, a História Natural, a Astronomia e Ciências Físicas, a História da Sociedade, a Ética e a Filosofia. Com este cenário o homem ampliou seu status, sentiu-se cada vez mais livre, capaz de autodeterminar-se, consciente de um mundo possuidor de crenças e culturas que iam além das que ele vivenciava e observador da consciência do seu papel na criação da realidade.

Os estudantes recebiam o enredo instrucional para saber usar discursos com argumentos que pudessem sustentar virtualmente as declarações ou reivindicações de qualquer natureza. Havia, em meio aos resultados positivos da educação intelectual e do estabelecimento da educação liberal como base da educação do caráter, um radicalismo ceticista em relação aos valores, o que levou, na percepção de Tarnas (2008, p. 45), a “[...] um oportunismo explicitamente amoral.”, tanto que, “No cotidiano de Atenas, os mínimos padrões éticos eram violados sem o menor escrúpulo – o que era visível na rotina da cidadania exclusivamente masculina e na cruel exploração das mulheres, escravos e estrangeiros.” White (1977, p. 235), questiona o uso dos discursos e considera que o hábito de falar deve ser formado no lar e na escola desde a primeira infância, e argumenta que o uso da linguagem não educada “[...] inabilita a pessoa para a sociedade [...]”

É relevante observar que o ambiente organizado pelos sofistas é individualista e cético. É nesse contexto que Sócrates inicia sua busca filosófica questionando a realidade e ensinando a formular perguntas. O novo intelectualismo entra nas

arenas com as crenças tradicionais que seriam marcadas e transformadas com o pensamento socrático de busca pela verdade. O personagem Sócrates,

Com insistência, buscava respostas para perguntas que jamais haviam sido feitas, procurava derrubar pressupostos e crenças convencionais para provocar uma reflexão mais cuidadosa sobre questões éticas; incansavelmente, forçava a si próprio e aos seus interlocutores a buscar um entendimento mais profundo sobre o que constituísse uma vida boa. (TARNAS, 2008, p. 47).

Para ele, a autocrítica libertaria a mente das pessoas da falsa opinião que as prendia. Apaixonado pela verdade, seu objetivo era descobrir sabedoria e extraí-la, ao máximo, das outras pessoas. Seus ensinamentos não exigiam cachês e eram oferecidos em praças e nos encontros com as pessoas no cotidiano. Ele voltou-se à Ética e à Lógica após estudos da Ciência Natural e percebendo que eram insatisfatórias para a vida, pois traziam mais confusão que clareza. A explicação do universo, em termos de causas materiais, era inadequada e ele desejava um tipo de inteligência mais útil e lúcida. Depois de abandonar a Física e a Cosmologia passou a preocupar-se com a maneira de levar a vida avante e os pensamentos que, para ele, eram necessários para melhor viver.

Surge, neste contexto, um novo personagem, Platão, que registra as ideias socráticas e o desenvolvimento cultural do seu tempo, marca o filósofo como protagonista paradigmático de toda a filosofia grega e ocidental, e o elege como fonte de estudo e inspiração para o seu trabalho. Como Sócrates refere-se a si mesmo como uma parteira que trazia à luz as verdades da mente dos outros, Platão poderia ter sido fruto de um desses partos pela maneira como prosseguiu o trabalho iniciado anteriormente pelo seu predecessor. Um deles trata-se do Mito da Caverna, de Platão, que vem argumentar sobre a necessidade de buscar conhecimento para sair das trevas da ignorância intelectual e espiritual, em que o mundo da luz e, portanto, da clareza era o mundo das ideias. O desafio de Platão era encontrar maneiras de influenciar os homens que não conseguiam ver a realidade.

A palavra estudante vem trazer à memória este estado do ser humano de estar sem luz, no qual estudante significa *aquele que não tem luz* (ARANHA 1996; GROSS, 2008a). White usa a expressão *estudante*³⁷, em todos os seus textos,

³⁷ Sobre esse assunto pode-se aprofundar mais lendo White (1977, 1994, 2008a).

sempre que se refere a alguém em processo de formação escolar, por entender que todos têm algum tipo de luz cultural naquele momento da formação. Para ela, a educação vai além dos livros e perpassa a todas as experiências humanas com a diversidade cultural; entretanto, ela concorda com Platão que todos devem buscar mais luz.

Enquanto Sócrates³⁸ defendia o autoconhecimento com sua máxima *conhece-te a ti mesmo*³⁹, assim como defendia a ideia de que a sabedoria começa com a percepção da ignorância, desenvolvida pela humildade cujo princípio inicia-se com a máxima *só sei que nada sei*⁴⁰, e usava como método de desenvolvimento a ironia⁴¹ e a maiêutica⁴². Por outro lado, Platão dividia o processo educacional ideal em quatro cortes: Conforme Aranha (1996), representando as fases da vida e o que deveriam aprender em cada uma. A mulher era educada tal qual o homem e os estágios superiores dependiam dos méritos da pessoa, não da sua riqueza.

Platão acreditava que aprender era lembrar-se das questões estudadas; no entanto educar, para ele era despertar o que o indivíduo já sabia e não levar conhecimentos de fora para dentro. O currículo levava em consideração o problema moral humano e a tentativa de dominar a alma inferior mediante o cuidado com o corpo, defendia a educação física, a música, a geometria, a aritmética e a astronomia, sendo que as três últimas formavam a base científica para preparação do filósofo. A poesia, tão defendida por outros filósofos, foi por ele recomendada ser excluída do currículo. A explicação era de que a poesia cria um mundo de aparências por apenas imitar a realidade. Por afastar o homem do conhecimento verdadeiro, a poesia tendia em estimular as paixões e os instintos, sendo que mais importava aprender a resistir racionalmente à dor, ao sofrimento para não sucumbir a uma vida de sentimentos.

³⁸ Sócrates não aceitava superficialidade nas respostas. Levantava novos questionamentos em temas como virtude, coragem, piedade, amor e amizade. Através da análise da realidade ele levantava os conceitos, ou seja, pelo debate sobre os atos de coragem, por exemplo, se define o que é a coragem.

³⁹ White (1977), no seu livro Educação, questiona o pequeno conhecimento que as pessoas têm de si mesmo e orienta o estudo sobre fisiologia como forma de autoconhecimento e melhor cuidado de si.

⁴⁰ Nesse sentido White (1977) diz, que é preciso buscar a luz sobre a verdade continuamente, pois nunca se sabe o suficiente.

⁴¹ Ironia consistia, conforme Aranha (1996), num método de perguntar, fingindo ignorar como possibilidade de destruição da ignorância.

⁴² A maiêutica era o método que possibilitava o nascimento de novas ideias. Como em um parto. Platão considera-se fruto de um desses partos socráticos.

Na Educação Adventista, a poesia é ressaltada e a Bíblia apresentada como dotada de poemas, especialmente nos Salmos e Provérbios. Já os romances, por sua vez, são contestados para crianças em fase inicial do processo educativo. Os estudantes do Ensino Médio irão estudá-los em literatura como uma das formas de entendimento das diferentes realidades da vida (KNIGHT, 2001).

As ideias de Platão, contraditórias para alguns, como Isócrates, por exemplo, que como educador defendia a tendências lítero-retóricas, frutificaram, fortaleceram-se e fizeram parte da base filosófica dos cristãos, especialmente no seu começo.

A pedagogia adventista vai tratar a aprendizagem como relação interna e externa do sujeito com o objeto, ou seja, a sua maturidade mental e conhecimento prévio acrescido da experiência social com o objeto de conhecimento é que promoverão a aprendizagem. Não há dualismo no ser humano, corpo e mente forma a pessoa integral (UNGLAUB, 2005).

Um aspecto importante para as escolas gregas é que a formação era integral com ênfase na educação do aspecto físico, esportivo ou no aspecto intelectual em dados momentos e lugares. A cultura não era transmitida somente pela família ou pelos espaços circunvizinhos, mas a aprendizagem das tradições e costumes ampliavam-se nos espaços de ação coletiva, especialmente durante os festivais, os banquetes constantes na Ágora, praça central na qual funcionavam ao mesmo tempo as assembleias políticas e o comércio mercadista (ARANHA, 1996).

Nas escolas homéricas, a educação valorizava a formação de uma cultura aristocrática guerreira, em que as epopeias descreviam o nobre com sua formação cortês. A beleza, a bondade, a força e a coragem eram virtudes que um guerreiro deveria aprender; além dessas, ainda deveria cultivar “[...] a prudência, a lealdade, a hospitalidade, bem como a honra, a glória, e o desafio à morte.” (ARANHA, 1996, p. 50). A criança é enviada aos sete anos a casas dos nobres, como escudeiras, a fim de aprenderem o ideal de um cavalheiro. Podiam ser contratados preceptores para educação integral que tinha por base o afeto e o exemplo. Assim, a educação servia tanto para participar dos discursos nas assembleias dos nobres quanto para atuar com elegância nas guerras. Os valores éticos, estéticos, assim como os costumes e a língua, eram relatados juntamente com os feitos dos deuses nas epopeias dos tempos homéricos na escola grega. Na Educação Adventista, os valores éticos provêm da vida equilibrada de Jesus Cristo e a estética pela beleza observada nas feitura criacionistas como obra de arte (KNIGHT, 2001).

A educação espartana, organizada em comunidades nas quais os grupos são formados pela idade e experiência, continuava valorizando a educação para a guerra, entretanto a severidade educativa para a formação do militar é destacada. A música, o canto, as danças coletivas e as atividades físicas diminuem a rudez da educação inicial, que começa após o trabalho familiar que vai até os sete anos, depois surge o rigor.

A partir dos doze anos, para a efetivação daquela formação, a educação formal é oferecida obrigatoriamente pelo Estado. As mulheres recebem cuidado especial com o objetivo de eugenia e os filhos que nascem deficientes ou fracos são abandonados para que as gerações próximas sejam robustas e saudáveis.

Os PPPs das escolas adventistas abordam que as pessoas devem ser valorizadas independentes de serem Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, por acreditar que “[...] todo ser humano é único, digno e capaz.” (UNIÃO SUL BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL, 1999, p. 31). O PPP da ACSR⁴³ delimita dois estudantes PNEEs por turma e com isso as escolas consideram a possibilidade de melhor atendimento. A disciplina, nos documentos observados, é vista como autogoverno e acredita-se que a severidade forma a pessoa como mudo animal.

“Não é por leis ou regras arbitrárias que as graças do caráter se desenvolve. É pela permanência na atmosfera do que é puro, nobre, verdadeiro.” (WHITE, 1977, p. 237).

Atividades físicas como saltos, lançamentos de discos, corrida e dança eram realizadas tanto por mulheres quanto por homens, sendo que apresentavam essas habilidades em jogos públicos para mostrar beleza, força e vigor desenvolvidos. Ao contrário dos atenienses, que valorizavam os discursos longos e bem estruturados, já os espartanos falavam pouco e escreviam concisamente.

Para os atenienses, a educação começa aos sete anos, entretanto difere-se entre meninos e meninas. As meninas permanecem no gineceu, compartimento da casa no qual as mulheres realizam atividades domésticas e os meninos desligam-se das mães indo às escolas para se alfabetizarem, estudarem música e educação física.

⁴³ Associação Central Sul-rio-grandense é a mantenedora das Escolas Adventistas da Região Central do RS.

Neste momento, aparece a figura do pedagogo, um escravo aplicado em ensinar habilidades físicas para modelagem do corpo propiciando orientação moral e estética com a participação em jogos. O pedagogo que acompanha a criança em todas as suas ações educativas leva-a a aprender música com professor especializado, o citarista. Além da cítara, aprendia a tocar flauta e lira, a declamar poesias, a afinar a voz para entoar cantos em corais e dançar.

Somente mais tarde, valorizavam a leitura e a escrita, especialmente porque a cultura física recebia melhor prestígio e remuneração ao pedagogo. Assim que a leitura e a escrita entram na formação; no entanto, com dificuldade em função de ser oferecida em qualquer espaço, utilizavam-se a silabação, repetição, memorização e declamação de poesias. Os recursos didáticos eram os poemas de Homero, tabuinhas enceradas para escrever e calcular, com auxílio de ábacos e contagem nos dedos.

Após os treze anos, algumas crianças buscavam um ofício enquanto outras, com maiores possibilidades, continuavam a cultura física. As discussões literárias ampliavam passando para a cultura geral, nas quais incluía matemática, geometria, astronomia, influenciados pelos filósofos. Dos dezesseis aos dezoito anos o menino preparava-se para o serviço militar e quando não havia mais essa obrigatoriedade, continuavam estudando filosofia e literatura. A preocupação com a educação para as vivências culturais tinha a ver com as necessidades observadas na vida política da polis e a estruturação de uma educação que pudesse perdurar os costumes e ampliá-los. Para eles, as crianças deveriam saber nadar e ler; os pobres aprenderiam a agricultura e qualquer atividade industrial; os ricos, no entanto, “[...] entregar-se-iam à filosofia, à luta e à frequência aos ginásios.” (ARANHA, 1996, p. 53). Além da medicina, os outros ofícios eram aprendidos no cotidiano, no próprio mundo do trabalho e não em escolas.

O período helenístico é marcado pela diversidade de ensinamentos, que se abriram de forma enciclopédica para além de todas as fronteiras demarcadas pelo imperador Alexandre. A educação passou a ser cultura geral que exige formação em diversos ramos do conhecimento ao mesmo tempo. Os ensinamentos teóricos aumentam e restringem-se às atividades físicas, distanciando os eruditos das ações do cotidiano e os temas éticos entram no lugar das questões metafísicas e políticas, as cidades apresentam bibliotecas, teatros, banhos públicos, e ginásios inspirados na cultura helênica. O currículo era formado por três disciplinas humanísticas,

Gramática, Retórica e Dialética, e quatro científicas, Aritmética, Música, Geometria e Astronomia, sendo mais tarde, já no cristianismo, acrescidas a esta lista as disciplinas de Teologia e Filosofia.

Na Rede Educacional Adventista, observam-se contribuições gregas como as críticas às diferentes verdades; o uso do mito como “uma história fantástica, de heróis e deuses, que tem por objetivo ensinar lições por meio dos seus feitos.” (MOREIRA; HELBICH, 2005, v. 2, p. 81). Com base na Bíblia, há um mundo melhor para se viver; no entanto, não separa corpo e alma, não defende individualismos e ceticismos. Assim, o início da organização da rede educacional tinha por base o trabalho voluntário e gratuito, sendo que a profissionalização foi organizada bem mais tarde, a partir de 1872.

Muitas Escolas Adventistas, no mundo, iniciaram os trabalhos pedagógicos a partir do voluntariado. A divisão do currículo por disciplinas e o grande incentivo à música, especialmente o canto coral, além dos conservatórios musicais bem como o cuidado com a disciplina do corpo e da mente, são heranças importantes percebidas nos hebreus e gregos. Os adventistas contemporâneos acreditam que há negligência no cuidado com o corpo justamente porque os gregos supervalorizavam-no pelas ideias dualistas. Knight (2001), pesquisador de História e Filosofia Adventista, registra que a ênfase é o equilíbrio entre os aspectos mentais, físicos, sociais e espirituais.

Observa-se incentivo às metodologias de trabalho que enfatizam o desenvolvimento da oralidade (SOUZA, 2007, v. 1-4) e orienta-se às crianças começarem estudar, se possível, depois dos sete anos⁴⁴ com programa de educação integral.

O uso das observações, análises e sínteses da realidade como base para o desenvolvimento educacional dos estudantes e dos questionamentos feitos à realidade a partir das orientações de White como meio para viver com qualidade e sem preconceitos. Ellen G. White vem unir os trabalhos intelectuais e físicos apontando a importância destes para a educação integral.

⁴⁴ White (1986, p. 300), no livro *Orientação da Criança*, orienta os pais a explorarem a infância permitindo que a criança aproveite cada momento vivendo como “[...] cordeirinhos a brincar [...]” Já a pesquisa de Douglass (2001) aponta textos dela em que há a afirmação de que mães de crianças de dois anos deveriam estar na escola sob cuidados especializados como forma melhor do que ficar em casa sem cuidado ou sob cuidados dúbios.

A imagem observada no quadro de Rafael “A escola de Atenas”, de 1510/11, aponta uma cena em que aparece Platão e Aristóteles, no qual, “[...] o primeiro apontando para cima, para os céus, para o invisível e transcendental, enquanto Aristóteles⁴⁵ movimenta sua mão para fora e para baixo, para a terra, para o visível imanente.” (TARNAS, 2008, p. 85), e, Sócrates mais ao lado esquerdo com sua argumentação com um grupo de pensadores, no qual se pode imaginar que o conhecimento deve ser uma busca constante e sempre em um patamar mais alto, ao encontro de esclarecimento cada vez maior (GROSS, 2008a).



Figura 3 - Vaticano, Stanza della Segnatura
Fonte: Santos ([200-]).

É Gross (2008a, 2008b), quem faz um estudo sobre a escola de Atenas e o apóstolo Paulo, que a visitou em segunda viagem missionária. Na visita, o apóstolo anda pelas ruas e depois sobe no areópago para discursar. Naquela época havia cerca de dez escravos para cada cidadão livre em Atenas, falava-se dos diferentes deuses observados nas representações das estátuas das praças e dentre eles há uma que é uma espécie de lembrança, caso não tenha conhecido todos os deuses, a um *deus desconhecido*.

O apóstolo Paulo diz que aquela estátua que apontava para o *deus desconhecido* era exatamente a que representava quem ele cria (Colossenses 2:8)⁴⁶. Mostrando, nos estudos de Renato Gross, as contribuições dos gregos para

⁴⁵ Gross (2008b, p. 17), comenta que “A metafísica era considerada por Aristóteles como ponto mais alto da Filosofia, pois procurava respostas para as causas e as finalidades de tudo o que há no mundo e na natureza.”

⁴⁶ Conforme Bíblia de Estudos de Genebra e Bíblia Jovem.

as argumentações da cultura cristã formuladas por Paulo e abordadas, também na Rede Educacional Adventista.

De acordo com os estudos de Gross (2008b), estudar filosofia é importante para compreender o pensamento dos seres humanos nos diferentes momentos da história. Para ele:

Filosofia é a busca da sabedoria, por parte de quem está ciente de sua ignorância, que quer fugir do “eu acho”, do senso comum, do sensorial, da realidade circundante. É na busca da verdade, da essência, do conhecimento científico, aspira a explicações racionais do mundo, derrubando os mitos, as tradições, as superstições. Filosofia é um processo mental e uma atitude de vida que se traduz, por uma atitude filosófica. (GROSS, 2008b, p. 7).

2.3 A ESCOLA ROMANA, A CRISTÃ E AS INFLUÊNCIAS PATRÍSTICAS

O cristianismo baseia-se em uma visão única e distinta da realidade, da verdade e dos valores. A configuração educacional derivada dessa visão nasce dessas convicções. A educação verdadeiramente cristã, em vez de ficar meramente em palavras, deve visualizar a natureza e o potencial do aluno, o papel do professor, o conteúdo do currículo, a ênfase metodológica e a função social da escola à luz de seu conhecimento filosófico.

(KNIGHT, 2001, p. 202).

As influências herdadas dos povos romanos são observadas desde o segundo milênio a.C., quando tribos de origem indo-europeia povoavam o centro-sul da península, os denominados itálicos. Eles subdividiam-se em diversos povos cujas línguas e culturas eram diferentes, sendo que alguns se mantinham do pastoreio e outros da agricultura.

No início, viviam em comunidade, os membros do clã cultuavam os antepassados e tinham como autoridade máxima o paterfamílias. Mais tarde, em torno dos anos 753 a.C., a cidade de Roma é fundada nas colinas do Lácio, onde as comunidades já ocupavam as terras (ARANHA, 1996).

Os gregos colonizavam o sul da península itálica, no século VII a.C., que desde então se torna conhecida como Magna Grécia, considerados, por essa autora, como povos adiantados por terem conhecimento da escrita e uso de

tecnologias. Do pastoreio passam ao desenvolvimento da agricultura de cereais e o comércio os leva à transformação de Roma em *urbs*, ou seja, cidade. Surge a propriedade privada e a divisão de classes⁴⁷. Os comerciantes, especialmente, enriquecem e exigem direitos civis e políticos, o que leva os plebeus a receberem permissão para casamento misto; além disso, a nova aristocracia não é mais determinada pelo nascimento, mas pela formação de riquezas. No entanto, o pequeno agricultor perde suas terras e o trabalho dos artesãos é desvalorizado, comparado ao trabalho de escravos. “Os prisioneiros de guerra eram transformados em escravos, assim como os plebeus podiam perder a liberdade por dívida.” (ARANHA, 1996, p. 60).

A expansão militar altera as tradições e toda cultura romana. A Grécia, que foi anexada aos romanos em 146 a.C., apresentava a diversidade cultural do helenismo, herança do contato com diversificados povos que se estendiam desde o Egito até a Índia. Já os costumes, o luxo e os governos cada vez mais personalísticos eram influências incorporadas pouco a pouco.

Depois da Realeza, César enfraquece a República com seu governo que apresentava manobras em busca de poder absoluto. Entretanto, o governo de Augusto no modelo imperial traz desenvolvimento cultural e urbano com construções de templos, piscinas termais, aquedutos, edifícios públicos e estradas. Incentivam-se a arte e os escritores recebem influências helenísticas, ademais o mercado é aberto e incentivado pelas construções de estradas e portos, o comércio se expande formando grandes latifúndios, especialistas em alguns produtos específicos; no entanto, a base de todo o processo econômico permanece no escravismo.

O modelo imperial atinge máxima extensão no século II d.C., o que exige uma complexa máquina burocrática⁴⁸ para dar conta de cobrar impostos e dar mais sustentação aos funcionários do governo. Surge daí o Direito Romano.

⁴⁷ As classes eram divididas em aristocracia de nascimento, os patrícios, em plebeus, pessoas livres, mas sem direitos políticos, os artesãos, os camponeses, os comerciantes e, entre eles, os que eram chamados de clientes, os que trocavam proteção jurídica dos patrícios por prestação de serviços.

⁴⁸ Conforme Aranha (1996), os funcionários do império deveriam ter, pelo menos, instrução elementar para exercer o cargo e fazer funcionar essa máquina burocrática organizada.

O pensamento cristão⁴⁹ surge na época de Augusto, no início da fase imperial, quando, de um lado a cultura hebreia procura manter seus costumes e valores e, por outro, o helenismo apresenta pensamentos diversificados para viver a vida cotidiana. Os evangelistas levaram as ideias cristãs para além da Palestina em tentativas de converter os pagãos. Entretanto “Durante muito tempo, a doutrina cristã é considerada subversiva pelos romanos, por não aceitar os deuses pagãos, nem render culto ao divino imperador, além de ter como adeptos principalmente pobres e escravos.” (ARANHA, 1996, p. 61).

Nero inicia a perseguição aos cristãos no ano 64 d.C., sendo repetida até que Constantino, em 313 d.C., permite liberdade de culto. Observa-se no final do século IV que o cristianismo se torna religião oficial. Naquele tempo, no entanto, a doutrina cristã fora modificada para adaptar-se às necessidades da elite e a hierarquização da estrutura típica do império exige representantes em todas as suas partes. No período de fragmentação e descentralização do Império Romano a Igreja aparece como um pólo aglutinador (NUNES, 1978).

A decadência do Império Romano começa a partir do século II d.C. a máquina burocrática se desmantela, os impostos ficam cada vez mais altos e a luta pelo poder é cada vez mais personalista. Há corrupção, cofres públicos esvaziados e costumes desaparecidos pela valorização do luxo.

A partir do século III, as guerras de expansão são cessadas e o escravismo entra em crise, os agricultores livres ficam presos a terra e pagam aos proprietários com parte da sua produção. É o sistema de colonato provocado pelo declínio do comércio, do artesanato, o que provoca a ruralização da economia. Os bárbaros infiltram-se como colonos ou soldados pelas fronteiras e no século V invadem o Império, fragmentando-o.

Na educação romana, assim como na grega, o trabalho manual é desvalorizado e o intelectual é privilégio da elite. A educação, no modelo dessa elite, é aplicada para formar o homem racional para pensar e se expressar de forma correta e convincente.

⁴⁹ Sobre o desenvolvimento da educação na antiguidade cristã nos apropriamos das pesquisas em Nunes (1978).

A diferença entre a formação grega da romana consiste no fato de que enquanto aquela valorizava a filosofia e a busca das causas mais fundamentais do ser, esta era mais pragmática. Isso significa que era mais voltada aos assuntos do cotidiano, para a ação política e quando recorriam à filosofia escolhiam assuntos discorrendo sobre temas morais e éticos, não para a teorização e contemplação do mundo, valorizando mais a retórica do que a filosofia. Nesse sentido, os romanos são mais influenciados pelos epicuristas e estoicos⁵⁰, provenientes dos helenistas, e a trama mais literária que filosófica acentuada ainda mais no período de declínio, corre o risco de esvaziamento no palavreado e formalismo oco.

O homem virtuoso que é político, literário e moral, formado no modelo romano, constitui o *humanitas*⁵¹ que não discrimina o vencido, ao contrário, aproveita a cultura dele e lhe dá o direito à cidadania desde que pague os impostos. Foi nesse contexto que os romanos incorporaram o grego e vários padrões culturais da Grécia conquistada. É este *humanitas* que se degenera, “[...] restringindo-se ao estudo das letras e descuidando-se das ciências.” (ARANHA, 1996, p. 62). A pedagogia romana é prática.

Cícero destaca-se como pensador romano com filosofia eclética; Sêneca, nascido na Espanha é preceptor do imperador em Roma, com sua filosofia estoica, orienta o homem para o bem viver pelo domínio das paixões; Plutarco, de origem grega, era eclético e reconhecia a importância da música, da beleza e da formação do caráter; e, Quintiliano (c.35 - c.95) defendia a individualidade do estudante, não se prendia a discussões teóricas; entretanto, valorizava as observações práticas e técnicas, o cuidado com a infância e a criança, desde a escolha da ama. Além disso, sugere-se o ensino de leitura e escrita ao mesmo tempo, criticava os métodos que dificultavam a aprendizagem e recomendava alternar o trabalho escolar com a recreação para obtenção de maior proveito, orientava a criança para trabalhos em

⁵⁰ Os Epicureus defendiam o equilíbrio diante dos triunfos e fracassos e diziam que todos deveriam viver uma vida simples, e que os adolescentes não deveriam chorar a infância, mas aceitar e esperar pela juventude. As fases da vida devem ser apreciadas e encaradas de uma maneira própria. A vida era simples no vestuário e na profundidade dos pensamentos. Alimentavam-se de água, favas, pão, filosofia. Os Estoicos (333 aC -264aC) diziam que era necessário suportar o fracasso e o triunfo com a mesma serenidade e mesmo equilíbrio – viviam com simplicidade no vestuário, na alimentação, nas palavras, no saber viver, conforme a natureza. É deles a frase: “A natureza nos deu dois ouvidos e apenas uma boca para que ouvíssemos mais e falássemos menos.” (GROSS, 2008a).

⁵¹ Para Cícero, grande pensador romano de formação eclética que se destacou entre 106-43 a.C., “[...] a educação integral do orador requer cultura geral, formação jurídica, aprendizagem de argumentação filosófica, bem como o desenvolvimento de habilidades literárias e até teatrais, igualmente importantes para o exercício da persuasão.” (ARANHA, 1996, p.63).

grupo e uma aprendizagem saudável e estimulante. Corroborando, Quintiliano incluía no ideal de ensino a aprendizagem enciclopédica, a importância da instrução geral aliada à realização de exercícios físicos, sem exageros, comporia uma segunda natureza, conforme base norteadora de Aristóteles nos aspectos físicos, morais e psicológicos de um bom orador, além de buscar a clareza na gramática, assim como a correção e a elegância. Ao ler os clássicos reconhecia os aspectos estéticos, espirituais e éticos nas literaturas.

Vê-se assim, na cultura romana, primeiramente a fase da natureza patriarcal, original latina, seguida das entradas das influências helenistas, criticada pelos tradicionais, e, finalmente, a fusão das culturas romana com a helenista com elementos orientais e muita influência grega. Essa multiculturalidade traz um elemento novo para as crianças aprenderem desde cedo, o bilinguismo composto das línguas latinas e gregas. Observa-se que, enquanto as mudanças ocorriam, alguns aspectos da educação antiga continuavam aparecendo nas sociedades.

A formação do homem da fé, conforme Aranha (1996), ocorreu em um longo tempo. Durante mil anos, desde a queda do Império romano em 476 até 1453, quando Constantinopla é tomada pelos turcos, visto que a marca da Idade Média é a desagregação da antiga ordem pelas constantes invasões bárbaras e a divisão do império em diversos reinos.

Até o século X, o escravismo cede lugar para o feudalismo desencadeando um processo de ruralização. Para não serem atacados pelos bárbaros, todos pedem proteção aos senhores morando perto dos seus castelos e se obrigando a prestar serviços para eles. “A sociedade se torna agrária, autossuficiente na agricultura e no artesanato caseiro.” (ARANHA, 1996, p. 70), e o comércio fica restrito com negócios à base de trocas com pequena circulação de moeda. O enfraquecimento do poder do rei é devido ao modo de dividir as terras dando poder aos senhores assim como pela supremacia do papa e a disputa da pequena e alta nobreza. Nesse modelo de sociedade, a relação do homem com a terra determina a sua condição social.

Os chefes dos reinos bárbaros convertem-se ao cristianismo e a igreja surge como agregadora do processo de fragmentação do Império Romano e influência espiritual e politicamente. A intelectualidade é mantida nos mosteiros com a herança greco-latina e os monges são, praticamente, os únicos letrados em meio a nobres e servos analfabetos. A igreja passa a exercer controle na educação fundamentando os princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade da Idade Média. Considerada

por estudiosos como a *Idade das trevas*. Aranha (1996) declara que, entremeada de estagnação, havia expressão e produção cultural difícil de caracterizar o *pensamento medieval* pela sua heterogeneidade.

Entre a Idade Antiga e a Idade Média há o trabalho dos padres nos mosteiros. No século IX, com o Renascimento, o ensino é reformulado e fundem-se escolas. E no século XI, a atividade comercial dos burgueses promove o ressurgimento das cidades e as efervescências intelectuais culminam na criação das universidades nos séculos XII e XIII. Todavia, a cultura medieval é enriquecida pelas contribuições do islamismo com sua cultura árabe com Artes, Ciências e Filosofia desde o século VIII.

No fim da Idade Média, percebe-se que o estado ideal deveria ser secularizado devido aos embates entre o papa e os reis. As monarquias nacionais são anunciadas e percebe-se contradição entre os homens da cidade e os nobres senhores, dando início ao capitalismo.

Entretanto, toda a influência da Idade Média adveio dos fundamentos da educação cristã que, conforme Tarnas (2008, p. 117), “[...] trazia o selo do caráter inteiramente não-helênico da pequena nação de Israel.” Jesus é comparado com Sócrates, por não deixar nada escrito por suas mãos, porém ensinamentos práticos do cotidiano e com base nos escritos bíblicos da época. Entretanto,

Os estudos históricos e as exegeses das Escrituras deixaram relativamente bem estabelecidos que dentro da tradição religiosa judaica, ele pregava a necessidade do arrependimento como primórdio para a iminente chegada do Reino de Deus, já considerado presente em suas próprias palavras e ações, e que foi condenado à morte por volta do ano 30 dC., na época do procurador romano Pôncio Pilatos, por causa dessas reivindicações. (TARNAS, 2008, p. 111).

Ritter (2004) afirma que as escolas nos lares foram os primeiros modelos de escola catequística que ficavam em Jerusalém, Antioquia, Alexandria, Atenas e Roma, além de Cartago e outras regiões. Seguiram pela educação das escolas que ficavam junto às catedrais e igrejas, e também nos mosteiros. No século IV, Jerônimo traduz a Bíblia Vulgata⁵² para o Latim e difunde o pensamento bíblico-

⁵² Conforme a Sociedade Bíblica do Brasil (2009), “com o objetivo de realizar uma tradução de qualidade e fiel aos originais, Jerônimo foi à Palestina, onde viveu durante 20 anos. Estudou hebraico com rabinos famosos, e examinou todos os manuscritos que conseguiu localizar. Sua tradução tornou-se conhecida como ‘Vulgata’, ou seja, escrita na língua de pessoas comuns (‘vulgas’). Embora não tenha sido imediatamente aceita, tornou-se o texto oficial do cristianismo ocidental. Neste formato, a Bíblia difundiu-se por todas as regiões do Mediterrâneo, alcançando até o Norte da Europa.”

cristão. O currículo até esse momento composto por leitura, escrita, contagem e canto, é acrescido, na escola de Jerônimo, por Filosofia e Teologia.

As raízes do cristianismo estenderam-se, conforme Ritter (2004), até a educação dos hebreus nos tempos pré-cristãos. Entretanto, os que se envolveram com a educação, diretamente, não foram os apóstolos, porém os discípulos deles, e “[...] os pais da igreja, basicamente voltados para a educação de crianças e a reeducação de adultos.” (RITTER, 2004, p. 160).

Percebe-se, nesse sentido, que

As exigências didáticas da jovem Igreja interpolavam comparações com as escrituras hebraicas, outras influências judaicas, gregas e gnósticas, uma teologia redentora e visão da história bastante complexas – tudo unificado pelo compromisso com a fé da nova religião sustentada pelos autores bíblicos. (TARNAS 2008, p. 112).

O Apóstolo Paulo não chegou a conviver com Jesus; no entanto, deixou registradas algumas cartas com base na experiência que teve ao lado de outras pessoas que viveram com Ele. O objetivo das cartas era ensinar a maneira cristocêntrica de viver naquela época, deixando modelos que foram seguidos nos momentos históricos seguintes. Com isso, Tarnas (2008, p. 112) continua considerando que “[...] o Jesus que a História veio a conhecer é aquele retratado – lembrado, criado, interpretado, fantasiado, idealizado, intensamente imaginado [...]”, e registrado por seus discípulos e outros seguidores e admiradores. Os cristãos acrescentaram à Torá, os livros do Novo Testamento, formando, assim, a Bíblia dos cristãos (GIGLIO, 2003), que serve, ainda hoje, de base primordial para estudos doutrinários e históricos das escolas cristãs.

Os valores das escolas cristãs eram basicamente a crença na dignidade do homem e no valor da alma humana para com o transcendente, “[...] o poder do amor substituindo a força para mudar e criar comportamentos, criou uma nova forma de relacionamento educacional [...]” (RITTER, 2004, p. 160), o princípio de irmandade, o espírito de solidariedade, “[...] e as formas de persuasão sobre a coerção como forma de conduzir pessoas.” (RITTER, 2004, p. 160). Para eles, o mais importante aspecto educacional era a oposição à força brutal. Essas, dentre outras influências, não se dissolveram no tempo, ao contrário, foram culturalmente revistas no período da Reforma.

Conforme Price (1980), a pedagogia de Jesus consistia em aproveitar os conhecimentos do dia a dia e levar o cristão a uma nova vida⁵³. Em seus ensinamentos havia métodos de preleção, uso de objetos do ambiente ou da natureza, dramatização, a contação de histórias ou parábolas, a exemplificação, entre outros, como estratégias para facilitar o esclarecimento sobre temas relevantes a Ele, numa provocação à reflexão e à crítica da realidade.

A Rede Educacional Adventista questiona a dureza dos romanos, especialmente na crucifixão de Jesus Cristo e apresenta as contribuições cristãs como modelo a ser seguido nos critérios metodológicos⁵⁴ e nos valores ensinados por Cristo, considerado *mestre por excelência*. Os estudantes simulam, pelo que foi observado no calendário 2009⁵⁵, os passos vivenciados por Jesus Cristo na Páscoa, utilizando-se de símbolos, dramatizações e músicas, como forma de rememoração da história dele.

Nestes programas, perceberam-se as presenças de personagens romanos nos vestuários e cenas de dureza com os discípulos e com Jesus Cristo. A Pedagogia Adventista releva a teoria entremeada pela prática, com temperança, ensina-se o domínio das paixões e a formação do caráter. Há cuidado com a criança e a infância, o ensino é aplicado partindo do conhecido para o desconhecido como meio de facilitar a aprendizagem e o trabalho em grupo é valorizado (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009).

O currículo da Educação Adventista aponta a Bíblia como o livro de referência a todo o ensino, e esse é considerado redentivo, tendo como base um programa de reforma contínua como modelo de bem viver.

Tomás de Aquino, influenciado pela filosofia aristotélica acreditava que a educação torna realidade aquilo que era potencial (ARANHA, 1996), e dizia ser a educação um meio para atingir o ideal. Para ele, além de Deus, as pessoas são responsáveis por ensinar, porém dependiam das escrituras sagradas como fundamento confiável devido à natureza corrompida do homem. Durante a Idade

⁵³ Ele considera vida nova uma vida vivida com equilíbrio entre físico, mental, espiritual e social.

⁵⁴ Abaixo, no item 3.2.1.4 sobre metodologia do sistema educacional adventista serão descritos os passos da metodologia de Jesus Cristo idealizados pelo livro Pedagogia Adventista para ser aplicado no cotidiano das escolas.

⁵⁵ Conforme foi observado no calendário da Escola Adventista da Alvorada, do Colégio Adventista de Porto Alegre, e no planejamento do programa de Páscoa dessas escolas, foram realizadas duas sessões diárias de dramatização dos passos de Jesus Cristo com seus principais ensinamentos e as contribuições consideradas relevantes para os educadores.

Média, o método dedutivo tomou lugar do indutivo, que muito se responsabiliza pelo desenvolvimento científico e o rigor da verdade estabelecida impede os seres humanos de desenvolver o espírito crítico e a autonomia do pensamento. O Renascimento, por meio do Humanismo e da Reforma, nesse sentido, vem retomar os debates religiosos e abrir caminhos para repensar a educação e o desenvolvimento científico.

2.4 O CONTEXTO DO RENASCIMENTO E REFORMA NO PENSAMENTO ADVENTISTA

Uma ideia pode ser signo de outra não somente porque entre elas pode estabelecer-se um liame de representações, mas porque essa representação pode sempre se representar no interior da ideia que representa

(FOUCAULT, 2007, p. 89).

O fim da Idade Média é marcado pelo limite suportável dos indivíduos assujeitados pelo sistema feudal e a transição para o capitalismo é visivelmente percebido. A crise do feudalismo e a exploração capitalista geraram revoltas de camponeses contra a nobreza, assim como tensões e conflitos na sociedade. Nesse contexto histórico, a igreja apresentava responsabilidade significativa pelo controle ideológico das camadas sociais e, com o passar do tempo, os indivíduos passaram a levantar questões sobre o peso que as doutrinas representavam para cada um deles. Havia interesse, no plano político das monarquias, de reduzir o poderio da igreja às novas atividades comerciais desenvolvidas, especialmente pela resistência e não aceitação dela à acumulação de capital (ARANHA 1996).

Os valores greco-romanos são retomados no período entre os séculos XV e XVI, o qual foi denominado como Renascimento. Este período é marcado pelo posicionamento contrário às concepções teológicas da Idade Média, em que o *humanismo* defende à procura do homem e da cultura no entremeio de autoritarismos observados.

A Renascença não deixa de ser também religiosa, mas enfatiza valores terrenos e centrados no homem. A Idade Média, considerada por alguns historiadores como a *Idade das Trevas*, apresenta-se, com contribuições que

perduraram e, cujas crises possibilitaram o aparecimento de oposições que culminaram em transformações.

Retomando fontes consideradas importantes da cultura greco-romana, o saber se seculariza formando o espírito do homem culto denominado *gentil-homem*. Do céu, o homem retorna os olhares para a terra, para os seus prazeres, luxo, endumentárias e vida familiar, mostrando-se mais ocupado com a vida cotidiana. Tanto o corpo quanto a natureza que circunda o homem passaram a ser objeto de observação e cuidado. A medicina amplia estudos sobre anatomia em que pode praticar a dissecação de corpos⁵⁶. Copérnico apresenta uma nova imagem do mundo mediante seus estudos sobre heliocentrismo. A Itália destaca-se na produção cultural artística e novos estilos de pintura, arquitetura, literatura e escultura apresentam esse novo homem que nasce; entretanto, quando surgem assuntos religiosos a visão demonstrada, é a humanista, com prevalescência de temas burgueses.

A Revolução Comercial abre caminhos para o capitalismo, transforma a economia, e as atividades artesanais e comerciais ampliam-se pela libertação dos antigos servos acentuando a decadência do feudalismo, que é baseado nas possessões de terras. O enriquecimento da burguesia abre espaço para invenções e viagens marítimas, crescem os negócios e a opulência da burguesia. A descoberta da pólvora auxilia na fragilização da nobreza pela destruição dos castelos, a bússola aumenta a segurança nas viagens e a imprensa difunde a cultura com mais facilidade. Observa-se nesse processo de crescimento, a confiança nas possibilidades da razão, acentuada pela busca da individualidade, que viabiliza questionamentos e a procura de caminhos novos para o homem.

É nesse contexto, inovador do Renascimento que aparece a crítica à estrutura da Igreja e os interesses políticos dão suporte ao movimento de rompimento aos antigos ideais introduzindo ideias do luteranismo, calvinismo e anglicanismo propondo mudanças radicais aos pensamentos tradicionais.

Enquanto Lutero tem apoio dos nobres que se interessavam por terem perdido bens por meio de confiscos, Calvino recebe adesão dos ricos burgueses. O que aponta para um movimento que, além de modificar a religiosidade das pessoas,

⁵⁶ Conforme Aranha (1996), dissecação de corpos era um procedimento proibido pela Igreja na Idade Média.

altera também a Europa nos aspectos econômicos e sociais, mobilizando lutas sanguinolentas.

Neste contexto, Martinho Lutero, influenciado pelos estudos teológicos desenvolvidos a partir de novas interpretações da Bíblia, modificou a doutrina da salvação, entendida até o momento como resultado de ações como “[...] jejuns, vigílias e penitências [...]” (WHITE, 2007, p. 57). A doutrina da salvação, para Lutero, propagada a partir de 1517, era recebida e desenvolvida pela fé.

Ele escreveu e divulgou 95 proposições contra a doutrina das indulgências, influenciando grupos e sendo protestado por outros. Essa maneira protestante de entender o mundo atravessou fronteiras e alcançou pessoas como Zwinglio, na Suíça e Calvino, na França, que também influenciou a Suíça, a Inglaterra, a Escócia, a Holanda e a própria França.

O cenário de mudanças de pensamentos econômico, social e político desenvolveram o ambiente propício para a *Reforma Protestante*, assim denominada neste período. Essa grande transformação religiosa não foi considerada homogênea, uma vez que cada região assumiu características bem diferentes alterando radicalmente a doutrina da salvação, assim como a estrutura eclesiástica da época.

No século XVI, o surgimento da imprensa facilitou a multiplicação de Bíblias para outras línguas, as pessoas passaram a ler também outras literaturas, e a desenvolver o senso crítico, a consciência religiosa e levantaram exigências para com o clero. O indivíduo, daquele século acreditava em um transcendente celestial e pelas descobertas feitas pelas leituras textuais e situacionais repensaram a moralidade, a pompa do culto, e consideraram relevante uma liturgia mais simples e de acordo com o Evangelho.

Conforme os ensinamentos bíblicos eram propagados e aceitos, os governantes representados pelos príncipes germânicos decidiam a religião que queriam adotar em seus domínios, especialmente após a Dieta de 1555 (ARRUDA; PILETTI, 2000).

A Universidade de Wittenberg, influenciada por Lutero, nesta época, tornou-se um destacado centro de preparação e difusão da ideologia reformista para a Alemanha e outros países da Europa. Lutero, em seu ideal de escola, “[...] propõe jogos, exercícios físicos, música [...]” (ARANHA, 1996, p. 91), e valoriza os estudos de Matemática, História e conteúdos literários.

Já em 1559, Calvino (1509-1564) fundou outro centro educacional denominado de Academia de Genebra, essa formou importantes discípulos propagadores da crença protestante na Suíça, França, Países Baixos, Escócia e na Inglaterra (TIMM, 2004). Nos EUA, durante a presidência de Charles G. Finney, fundou-se o Oberlin College - em Ohio, pelos princípios da *Reforma Protestante* - 1833. Além de influenciar o estilo de vida dos cidadãos daquela região, formou, inclusive, pessoas que mais tarde aproveitaram os conhecimentos para a formação do pensamento educacional adventista em sua prática, como o primeiro professor dessa rede educacional.

A tentativa de impedimento da difusão do protestantismo ocorreu pela formação da Companhia de Jesus. Militarmente organizada, ela objetivava enfrentar a reforma e reestruturar a Igreja. Como estratégias, as punições, as perseguições, o fortalecimento de tribunais da Inquisição foram utilizadas pelos *Soldados de Cristo*, que eram Jesuítas⁵⁷ formados especialmente para o propósito de manter as estruturas da Igreja pela Contrarreforma especialmente a partir do Concílio de Trento.

Depois de lutar pela liberdade de expressão religiosa, na Inglaterra, surge um grupo de protestantes puritanos, que, percebendo as influências da Igreja Reformada, depois de instaurada, permanecia entre eles com semelhantes proibições, punições e regras, cujas contradições eram inaceitáveis, “[...] olhavam para esses costumes como distintivos da escravidão da qual haviam sido libertos.” (WHITE, 2007, p. 129). Escolheram o exílio como possibilidade de liberdade e atravessaram o Oceano Atlântico rumo a uma terra considerada por eles como um *Novo Mundo* para viverem livres das dominações e influências daqueles *desdobramentos*⁵⁸. Dentre os ideais, os que migraram para a América do Norte, naquela época, em 1620, pretendiam continuar o projeto da Reforma Protestante no seu puritanismo.

No pensamento educacional adventista, observam-se influências renascentistas e reformistas no grande interesse pela educação da pessoa nas mudanças que são debatidas a partir dos estudos da Bíblia, a fim de ampliar e

⁵⁷ Os jesuítas exerceram grande influência na concepção de escola tradicional e na formação do homem brasileiro, conforme Ribeiro (2006) e Aranha (1996).

⁵⁸ Deleuze (2007, p. 117) explica os *desdobramentos* como “Um Lado de Fora mais longínquo que todo o exterior, ‘se torce’, ‘se dobra’, ‘se duplica’ com um Lado de Dentro, mais profundo que todo interior, e só ele torna possível a relação derivada do interior para o exterior.”

comparar com as diferentes realidades, na procura de superação às consideradas contradições entre pensamentos religiosos e seculares. Nesse caso, defendem a ideia de que a vida não tem compartimentalizações, ou seja, ela é religiosa e secular ao mesmo tempo, porém ao estado cabe o cumprimento da liberdade religiosa como forma de respeito às diversidades culturais.

A convivência nos espaços de multiculturalidade dará a possibilidade de escolher o modo como se deseja e/ou consegue viver, sempre com orientações sociorreligiosas. A própria expressão *reforma*, é vista como conhecimento de si, desenvolvimento da identidade e manutenção de princípios de reforma contínua nas questões espirituais, intelectuais, sociais e de cuidados com a saúde como modo de melhorar o ser e o estar no mundo.

Como Juan Luis Vives (1492-1540), defende a importância da presença da mulher no lar para educação dos filhos, especialmente na primeira infância; entretanto, que ela busque formação e satisfação no mundo do trabalho. O cuidado com o corpo e o aspecto psicológico do ensino equilibrando razão e emoção na escola e na vida cotidiana. Defende o pensamento científico e o método indutivo e experimental, reconhecendo que os fatos e as ações são meios importantes de aprendizagem.

Como Erasmo de Rotterdam (1467-1536), a educação adventista critica a hipocrisia, a tirania e superstições. Respeita o amadurecimento da criança e critica a educação severa e não dialógica defendendo a ludicidade.

Já com Michel Montaigne (1533-1592), releva-se, entre outros aspectos, pela crítica ao ensino livresco, valoriza-se a educação integral e o ensino com criticidade, numa busca de esclarecimento contínuo.

2.5 O SÉCULO DAS LUZES E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL ADVENTISTA

É difícil, portanto, para um homem em particular, desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza.
(KANT, 1974, p. 1).

Como foi observado nas análises de documentos que historicizam a Rede Educacional Adventista, o Iluminismo traz contribuições, dentre outros aspectos, no sentido de abrir possibilidades para a busca contínua e cada vez mais profunda de esclarecimentos que abarquem a vida integral da pessoa. O Século XVIII, conhecido como século da Luzes, apresentado por Kant, vê-se em meio aos resquícios das contribuições dos gregos nas quais os conflitos de pensamentos religiosos e as reivindicações da Ciência com os questionamentos da Filosofia pareciam irreconciliáveis.

A solução que Kant apresentava, com seu brilho e complexidade, tinha a ver com a ousadia, que os seres humanos deveriam ter, de buscar a emancipação das ideias assumindo as consequências de cada uma delas. “Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento”, dizia ele, no seu texto “Resposta à Pergunta: Que é ‘Esclarecimento?’” (KANT, 1974, p. 1).

O desenvolvimento cultural a partir do Iluminismo vem trazer avanço nas tecnologias, no comércio e na indústria, expansão territorial na colonização de novas terras e ampliação de escolarização além de guerras, dentre as demais questões desencadeadas e denominadas de progresso.

O primeiro ponto que se levanta é quando pensamos em esclarecimento, logo nos reportamos ao século XVIII, conhecido como *Iluminismo*, *Século das Luzes*, *Ilustração* ou *Aufklärung*. É o século em que a razão ganha poder para reorganizar o mundo e o homem estende o seu uso para buscar esclarecimento sobre os conhecimentos político, econômico, moral e religioso, e resolver seus problemas. “Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber.” (MATOS, 1997, p. 120), já havia iniciada com os filósofos gregos.

Nesse novo contexto, ao mesmo tempo em que o homem sente-se livre das concepções medievais, as novas ciências explicam os fenômenos da natureza. Credo que a compreensão do mundo é possível unicamente pelo uso da razão, e

essa é responsável pelo progresso. É a época da revolução industrial, o momento histórico em que a burguesia sente-se vitoriosa em relação ao modelo feudal e o pensamento iluminista afirma que o aumento do conhecimento poderia melhorar a vida pela capacidade de dominar a natureza e modificar a sociedade (ARANHA, 1996; ARANHA; MARTINS, 1993; CHAUI, 2000; NETO, 1986).

O homem registra que pode atingir a maioria e partir para a emancipação: “*Sapere Aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (*‘Aufklärung’*)”⁵⁹ (KANT, 1974, p. 1, grifo do autor). Os iluministas pensavam que estavam “Certos do progresso da civilização, elaboraram um programa educativo para emancipação de todos os homens da ignorância e das tutelas tradicionais.” (ROBINET, 2004, p. 105).

O Iluminismo, propriamente dito, se desenrolou no Renascimento, o Racionalismo e o Empirismo do século XVII deram sustentação filosófica para a razão⁶⁰, entretanto, segundo Matos (1997, p. 120):

[...] o iluminismo filosófico não se restringe ao século XVIII, mas abrange toda a história da razão que se engendra e se consolida como exploração da natureza exterior e dominação da natureza interior, o esclarecimento tornou-se um projeto para todas as gerações posteriores, alcançando o século XXI.

Com as novas formas de representações, surge o questionamento sobre a metafísica, o pensamento sobre a existência de Deus perde seu espaço e “[...] a ideia de Deus como administrador da humanidade foi completamente afastada.” (NETO, 1986, p. 246) por muitos pesquisadores. “[...] as questões metafísicas não são acessíveis ao conhecimento.” (ARANHA, 1996, p. 124), dizem eles. Os valores morais, ligados à religião nos períodos anteriores, com as concepções éticas de que o bem e o mal se vinculavam à fé, e dependiam da esperança da vida após a morte, pautam-se, a partir do Século das Luzes, na própria razão do homem. Kant defende a moral por “[...] *imperativos categóricos*, isto é, por imposição incondicionada, absoluta, como acontece quando a ação realizada visa ao dever pelo dever, e não ao dever pela troca de um benefício.” (ARANHA, 1996, p. 124, grifo do autor).

⁵⁹ O artigo “Resposta à pergunta: Que é ‘Esclarecimento’? (*‘Aufklärung’*)”, foi escrito por Immanuel Kant, em 05 de dezembro de 1783.

⁶⁰ Conforme Aranha e Martins (1993, p. 111), “Descartes justifica o poder da razão de perceber o mundo através das idéias claras e distintas.”

O Século das Luzes forneceu o lema principal da Revolução Francesa⁶¹ e nela teve sua culminância. Essa aderiu muitas ideias em fases de extrema violência, sendo que o Iluminismo ficou desacreditado aos olhos dos europeus contemporâneos. Tal fato marcou um momento decisivo para o declínio da Igreja e o crescimento do secularismo atual, assim como serviu de modelo ao liberalismo político e econômico e para a reforma humanista do mundo ocidental no século XIX.

O objetivo do Século das Luzes era “[...] livrar os homens do medo e fazer deles senhores.” (MATOS, 1997, p. 120). Entretanto, pensadores como Adorno e Horkheimer criticam a Aufklärung por pretender, ao desenfeitiçar e demitizar a natureza, limitar-se ao domínio da natureza exterior mediante a colonização do mundo interior. Como projeto civilizatório, esses pensadores estavam “Certos do progresso da civilização, elaboraram um programa educativo para emancipação de todos os homens da ignorância e das tutelas tradicionais.” (ROBINET, 2004, p. 106).

Pimenta ([200-], p. 41), na revista especial *Mente, Cérebro e Filosofia*, diz que:

Os homens das luzes constataam que é alto o preço a pagar pela alienação da razão em relação à imaginação, sentimento, sensibilidade, afecção e paixão. Restringindo a inteligibilidade do mundo aos princípios da razão, subsumindo o que é exterior, ‘compreendendo’⁶² assim, de fora, aquilo que parece desordenado e sem inteligência, perde-se de vista toda uma esfera da experiência humana, a das produções que instituem o mundo da cultura.

Para este autor, “O século das luzes foi também a época em que a sensibilidade pela primeira vez tornou-se um tópico de filosofia.” (PIMENTA, [200-], p. 41). O distanciamento dos discursos da vida real, observados nas palavras manipuladas pelos pensadores da escolástica, recebe rigor, elegância científica para a compreensão da natureza e o mundo, considerado obra da liberdade, se torna um campo aberto para a investigação (ROBINET, 2004).

No Século XVIII “Os saberes considerados estranhos ao rigor do método e à clareza da razão são alienados, vistos como desnecessários ou mesmo nocivos.” (ROBINET, 2004, p. 42). Já nos Séculos XIX e XX, no pensamento adventista, White (1997) retoma a questão da razão, valoriza a busca do esclarecimento exigindo

⁶¹ “Liberdade, igualdade, fraternidade”

⁶² Expressão destacada no texto de Pedro Paulo Garrido Pimenta.

excelência⁶³ no trabalho educacional, desenha um modelo de educação integral, no qual pretende valorizar as emoções e, por meio delas, atingir o coração e a cognição do estudante para “[...] o desenvolvimento harmonioso das faculdades físicas, mentais, sociais e espirituais.” (WHITE, 1977, p. 13).

O segundo ponto que se argumenta é que a Revolução Francesa levantou questões promotoras de modificações de pensamentos sobre as conseqüências da busca do esclarecimento. Kant já advertia que

[...] depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranqüilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. (KANT, 1974, p. 1).

Para ele, a maioridade era muito difícil de ser desenvolvida com equilíbrio, além de perigosa. Cerca de quinze anos mais tarde Kant refletia sobre a dramática cena da Revolução Francesa. Conforme Knight (2000, p. 10), “As atrocidades e excessos da Revolução Francesa, na década de 1790, levaram muitos a duvidar de que a razão humana fosse base suficiente para a vida civilizada.” E Rouanet (1987) enfatiza que a Revolução Francesa compreendeu em atrocidades às durezas de Roma. Muitas pessoas que aderiam ao deísmo pela difusão do Aufklärung de Kant, revoltadas com os resultados das guerras, retornaram ao cristianismo pela necessidade de manter acesa certa chama de esperança, nas primeiras décadas do século XIX.

Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 17):

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal.

O programa que pretendia o esclarecimento das pessoas e o desenvolvimento das ciências, também trouxe desencantamento ao mundo pelos

⁶³ “Aquele que compreende as próprias deficiências, não se poupará de dificuldades para alcançar a mais alta norma possível na excelência física, mental e moral. No preparo da juventude, não deve ter parte pessoa alguma que se satisfaça com uma norma baixa.” (WHITE, 1994, p. 67).

resultados do uso da razão, embora a “[...] superioridade do homem estivesse na razão, isso não havia dúvida.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

Isso remete o pensamento ao quadro de Klee, intitulado “Angelus Novus”, analisado por Walter Benjamin e relatado por Rouanet (1987) e Gross (2008a). Nele está representado um anjo, que parece estar a ponto de afastar-se de algo em que crava seu olhar. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e, suas asas, estiradas. O anjo da história apresenta-se com o rosto voltado para o passado, no qual uma cadeia de eventos é perceptível, e enxerga uma única catástrofe, que sem cessar amontoa escombros sobre escombros e os arremessa aos seus pés. Ele bem que gostaria de demorar-se, de despertar os mortos e juntar os destroços; no entanto, do paraíso sopra uma tempestade que se emaranhou em suas asas e é tão forte que o anjo não pode fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, para o qual dá as costas, enquanto o amontoado de escombros diante dele cresce até o céu. O que é chamado de progresso é a tempestade, e o conhecimento surge com a velocidade de um relâmpago, conforme esses autores.



Figura 4 - Ángelus Novus - Paul Klee
Fonte: O Anjo... (2009).

O progresso cultural vem trazer benefícios para uma pequena parcela de pessoas, sendo que a maioria chora sobre os escombros da pobreza e da falta de recursos educacionais para mínima condição de vida.

A razão, que a princípio se aclamou, depois se criticou, é novamente repensada no século XXI como instrumento de análise da realidade patológica da sociedade moderna e para combater às forças que asfixiam a vida.

No sentido de busca ao esclarecimento, a cultura traz outras concepções, vista até então como acúmulo de bens espirituais “[...] sem levar em conta os sofrimentos necessários à acumulação desses bens.” (ROUANET, 1987, p. 42). Ela deve sua história não somente aos esforços dos gênios grandiosos, mas ao anonimato de pessoas que sequer foram percebidas como figurantes e as que ficaram nos bastidores dando suporte a toda cena dos denominados, protagonistas.

O Século XVIII também foi relevante para os que perpetuavam os ensinamentos hebraicos. Giglio (2003, p. 111) comenta que “Devido à influência do Iluminismo, a Alemanha e vários países da Europa ocidental passaram a outorgar aos judeus o direito de cidadania, configurando uma verdadeira emancipação de comunidades até então marginais.”

Isso provocou reações discrepantes entre os judeus, pois enquanto uns não admitiam interagir com aquelas idéias, a fim de não correrem risco de assimilação, havia os que desejavam mais status social para o desenvolvimento econômico deles, sem nenhum embargo, e, para isso a assimilação da cultura alemã era uma necessidade. No entanto, ainda, havia um terceiro grupo com os quais não queriam romper com as tradições dos seus ancestrais, para eles a questão não era reformar suas concepções, crenças e tradições, mas desenvolver uma nova filosofia de vida capaz de viver entre os ideais iluministas sem romper com suas culturas milenares.

Enquanto o primeiro e o segundo grupo pensavam ser necessário reformar sua religiosidade adaptando-se aos tempos modernos ou converter-se ao cristianismo, o terceiro grupo pensava que viver em meio à diversidade cultural era uma oportunidade de “[...] reforçar a cosmovisão tradicional judaica.” (GIGLIO, 2003, p. 112). Este considerou que estudando os próprios elementos judaicos desenvolvidos e não por meios externos a eles, a possibilidade de manter os princípios e valores milenares sustentando suas tradições seriam mais promotores de manutenção doutrinária. Assim, para tal grupo, a Lei Oral e a Lei Escrita, a Torá e os demais textos rabínicos, na língua original, a hebraica, deveriam continuar sendo bases para a manutenção das tradições deles.

Nessa época,

Hirsch criou uma escola exemplar, que conseguia educar os jovens tanto no judaísmo como na cultura laica, demonstrando, de maneira prática, que seu ideal era possível e exequível. De fato, grande parte das instituições judaicas ortodoxas modernas se baseia neste modelo educacional. (GIGLIO, 2003, p. 112).

Na Rede Educacional Adventista, a busca pelo esclarecimento é por uma luz maior que se amplia a cada dia e contribui para uma compreensão da realidade. O esclarecimento não deve ser abandonado por alguém que deseje reforma integral contínua. Além disso, defende-se a razão equilibrada com a emoção, no trato com as pessoas e nas ações educacionais. Assim como relembra, pelas pesquisas de Dick (2007), que o Iluminismo abriu caminhos para leigos pesquisarem e divulgarem suas ideias, o que viabilizou a escrita dos primeiros fundamentos levantados por Guilherme Miller, e expandidos para a posterior formação do pensamento educacional adventista.

2.6 A CHEGADA DO PENSAMENTO ADVENTISTA NAS DUAS AMÉRICAS

O adventismo surgiu no ambiente cultural dos Estados Unidos da América na primeira metade do século XIX. Este período correspondeu à introdução da modernidade naquele país e à formação de sua cultura nacional. Duas características principais distinguem a visão de mundo norte-americana então: no plano interno, o "americanismo"⁶⁴ e no plano da influência externa, européia, o romantismo. Assim, o movimento adventista desenvolveu sua peculiar visão de mundo em função de sua resposta a estas duas correntes ideológicas.

(SILVA, 2006, p. 1).

O ano de 1620 entra na história por apontar que, naquele tempo, sai da Inglaterra um grupo de 102 pessoas pelo Oceano Atlântico, em um navio denominado Mayflower. Todas puritanas demonstravam desejo de viver a liberdade das doutrinas bíblicas descobertas nas releituras feitas a partir de Lutero, Calvino e toda a trajetória do cristianismo. Depois de 65 dias em alto mar, o Mayflower atracou em Plymouth Rock, onde mais tarde chamariam de Nova Inglaterra. Antes de saírem do Mayflower, os passageiros adultos, masculinos, estabeleceram um pacto de

⁶⁴ A origem mais remota do americanismo pode ser encontrada no puritanismo dos primeiros imigrantes, que acreditavam estar lançando as sementes de um grande povo, que Deus vinha plantar em uma terra predestinada. Esta se tornou a chave para compreender a visão de si mesmos dos americanos. Durante as guerras de independência esta ideologia emergiu açulada pelas circunstâncias. Este senso de eleição divina foi usado para justificar a expansão territorial norte-americana e a expulsão dos povos indígenas de suas terras. Assim, o americanismo pode ser considerado um tipo de messianismo que teve sua ideologia consubstanciada através da doutrina do "Destino Manifesto". Apesar desta expressão só surgir em 1845, a filosofia subjacente ao Destino Manifesto sempre existiu ao longo da história americana.

fidelidade em que firmaram um estilo de vida religioso naquele continente. O pacto ficou conhecido como *Pacto de Mayflower*⁶⁵. Este pacto, em vez de viabilizar a liberdade, atribuiu a obrigatoriedade de seguimentos aos ideais que este grupo trouxe da Europa.

A pesquisa de Stencel (2006) apresenta a representação do navio Mayflower como uma tentativa de duplicar a história vivida pelos hebreus na travessia do Mar Vermelho com Moisés, seguindo pelo deserto até a terra prometida, também eles eram escolhidos para se livrar dos soberanos Tiago I e Carlos V atravessando o Oceano Atlântico para perpetuar as verdades descobertas pela Reforma Protestante. Assim, como Josué chegou ao destino final tomando posse da terra, também eles fariam o mesmo como escolhidos de Deus. Mais tarde, sentimentos semelhantes a esses os trouxeram em direção ao Brasil.

White (2007) afirma que João Robinson, o pastor daquele grupo, no sermão de despedida, recomendou não se esquecerem do que haviam aprendido; entretanto, deveriam continuar atentos para novas descobertas porque, para ele, não era possível que os reformistas tivessem realizado todos os estudos necessários para entendimento de todas as verdades. Ele enfatizou esse aspecto dizendo que haveria muito mais luz sobre os assuntos estudados até ali e, que aquele grupo não se fecharia para novos esclarecimentos. Para ele, muitos luteranos e calvinistas haviam estacado no lugar em que Lutero e Calvino pararam ao morrer. Eles buscariam muito mais luz se estivessem vivos, portanto, o grupo que embarcava no Mayflower não poderia parar de estudar, e deveriam tomar cuidado, também, para não aceitar prontamente, qualquer verdade que chegasse a eles.

Esta autora afirma que, na Nova Inglaterra, “[...] os próprios peregrinos não compreendiam o princípio da liberdade religiosa. Não estavam dispostos a conceder aos outros a liberdade de pensamento por cuja obtenção tanto se sacrificavam.” (WHITE, 2007, p. 130), determinaram hegemonizar o novo espaço conquistado, com as ideias desenvolvidas a partir dos protestos iniciais em Lutero e Calvino.

Aqueles colonos estabeleceram um tipo de Estado eclesiástico dando aos magistrados a incumbência e autorização para que as supostas heresias fossem

⁶⁵ O site Discovery (NAVIOS..., 2009), apresenta as características do navio Mayflower que atravessou o Oceano em 1620 e mostra uma réplica construída posteriormente, em 1956, como lembrança dessa travessia. Pelas medidas dos navios comerciais da época calcula-se que o mesmo media pouco mais de 30 metros de comprimento.

suprimidas por completo, surgindo a perseguição aos que não aceitavam suas doutrinas pelos mesmos erros e superstições com as quais haviam lutado para libertar-se.

Roger Williams foi um pioneiro que, mais tarde, desejoso de vivenciar a liberdade religiosa, atravessa o mar rumo ao Novo Mundo. Ele defendia a liberdade de consciência e, conforme White (2007), não concordando com as multas, prisões e perseguições aos que não se uniam ao credo deles, não iam aos cultos públicos ou não criam naquela religiosidade, sendo também perseguido e obrigado a fugir para a mata, sem recursos para sobrevivência, numa tentativa de salvar sua vida. Para ele, nenhuma pessoa deveria ser obrigada a seguir uma religião ou assistir a um culto sem convicção.

Conforme Silva (2006), em seu artigo, *A Penetração da Educação Adventista no Brasil*, o adventismo surge no ambiente cultural dos Estados Unidos da América num período em que a formação da cultura nacional daquele país se formava e introduzia-se à modernidade.

De um lado, internamente, o americanismo, encontrado no sentimento de predestinação e no puritanismo e, de outro, a influência externa, europeia, o romantismo, foram duas características que distinguiam a visão de mundo norte-americana.

Com o passar do tempo, enquanto, por um lado, havia incentivo para a busca de verdades a partir de estudos leigos, por outro as reflexões requeriam novos esclarecimentos e levantavam outras dúvidas. A razão, preconizada com intensidade pelo Iluminismo, questionada pelos observadores e sofredores das atrocidades e excessos da Revolução Francesa, especialmente na década de 1790, levou muitos “[...] a duvidar de que a razão humana fosse base suficiente para a vida civilizada.” (KNIGHT, 2000, p. 10).

Como resultado, nas duas primeiras décadas do século XIX, muitos dos quais abandonaram o cristianismo e aderiram às ideias deístas, voltaram-se aos estudos bíblicos sobre o cristianismo na tentativa de encontrar respostas para as suas indagações. O movimento denominado de Segundo Grande Despertamento atingiu todas as denominações⁶⁶ e partiu do pressuposto arminiano, que valoriza o potencial

⁶⁶ O primeiro havia atingido a igreja Presbiteriana e a Congregacional e teve base no calvinismo com ênfase na incapacidade humana e na soberania divina.

humano de escolha e de decisão (KNIGHT, 2000), ou “[...] a salvação pelo livre arbítrio [...]” (SILVA, 2006, p. 2).

Esse movimento deu origem ao pensamento adventista que mais tarde instituiu a Educação Adventista como meio de formar a sociedade com valores cristãos adaptados aos estudos de teólogos contemporâneos e educadores da denominação, expandindo para outros países, entre eles, o Brasil.

As condições psicossociais diferiam do Leste para o Oeste da América do Norte, pois enquanto esta região era muito influenciada pela Europa, aquela desenvolvia uma mentalidade nacional mantendo crenças na igualdade, autoconfiança e materialismo. Possuíam, por necessidade circunstanciais, um forte senso de comunidade; entretanto, “O homem do Oeste tomou a religião em suas próprias mãos, e renunciando às abstrações da teologia, desenvolveu uma fé mais emocional.” (SILVA, 2006, p. 2).

Na Declaração de Independência Americana, observa-se indicação de liberdade para busca da felicidade e assegura que o congresso não poderá fazer nenhuma lei que proíba ou estabeleça determinada religião como oficial do estado. A partir da difusão da notícia de liberdade de consciência, juntamente com outros interesses, milhares de peregrinos partem das diferentes regiões do mundo para viver no Novo Mundo, como Os Estados Unidos ficaram conhecidos naquela época.

A reforma decaiu gradualmente, até que houve quase tão grande necessidade de reforma nas igrejas protestantes, quanto na igreja romana ao tempo de Lutero. Havia idêntica reverência pelas opiniões humanas e substituição da Palavra de Deus pelas teorias dos homens. Os homens negligenciavam pesquisar as Escrituras, e assim continuaram a acalentar doutrinas que não possuíam fundamento bíblico. (WHITE, 2007, p. 132).

As igrejas tradicionais norte-americanas despertaram uma espécie de milenarismo secular, que as levou a um movimento amplo de reforma social resultando num movimento de missões estrangeiras. “A América cristã tinha o dever de preparar o mundo para a instalação do reino de Cristo na Terra.” (SILVA, 2006, p. 2). Pela doutrina pós-milenerista os Estados Unidos sentiam-se autorizados a desempenhar o papel de redentor do mundo.

No Brasil, as fronteiras foram fechadas para a entrada de pessoas que professassem qualquer ideia que se assemelhasse ao protestantismo. Conforme Vieira (1995), em 1720 uma lei admitia a entrada somente de pessoas que, de

alguma maneira, estivessem a serviço da Coroa ou da Igreja oficial. Ele argumenta que há registro de um possível visitante chamado Alexander Von Humboldt que foi impedido de entrar no país, em 1800, porque suas ideias poderiam contaminar as mentes das pessoas com seus princípios falsos de vida.

Com as descobertas, do ouro em 1692 e do diamante em 1720, as viagens se tornaram ainda mais difíceis pelo medo de contrabando e invasões. As pessoas eram fiscalizadas e revistadas antes de sair, assim como deveriam pagar valores exorbitantes para se movimentarem de um lado para outro.

Mesquida (1994), afirma que essas descobertas favoreceram a formação de vilas e o desenvolvimento cultural de algumas regiões. Os bandeirantes com seus movimentos centrípetos viabilizaram a expansão da colônia de Portugal. Com a diminuição do ouro aluvionário, empresários e proprietários de escravos receberam propostas para continuar a exploração de modo mais complexo e direcionado para continuar a extração dessa riqueza. Os tropeiros eram muito importantes para a economia e a formação sócio-cultural pela difusão dos valores éticos e culturais da época e pelo transporte de gado e objetos. Muitos comerciantes enriqueceram com o comércio de mercadorias e gado.

No fim do século XVII, a Europa introduz o açúcar de beterraba e da cana antilhana. Essa expansão tecnológica provocou enfraquecimento do mercado nordestino de açúcar. O Sudeste surge como pólo dominante do Brasil, economicamente falando. Surge o começo da produção agrícola e da criação de animais, especialmente o gado e o porco. No Rio de Janeiro percebe-se que o solo é fértil para o cultivo de café. Até a Proclamação da República os plantadores de cana-de-açúcar do Nordeste e os cafeicultores do Vale do Paraíba dominam as cenas políticas do Brasil.

A partir de 1850, os Estados Unidos aumentam a importação de café, juntamente com a Europa e, por outro lado, “[...] a pressão da Inglaterra obrigou o governo brasileiro a proibir o tráfico de escravos (04/09/1850 – Lei Eusébio de Queiroz).” (MESQUIDA, 1994, p. 30). Não contando com esse elemento novo o preço dos escravos aumenta radicalmente e as fronteiras se abrem para a migração de estrangeiros. Enquanto os mineiros abrem caminhos pela mata exterminando os índios e enfrentando as dificuldades da mata virgem, os paulistas adquirem essas terras e as da exploração de cana-de-açúcar, inativas, por preços muito baixos.

Os fazendeiros do Vale do Paraíba mantinham-se apegados com os escravos, os do Oeste paulista transformavam suas fazendas em empresas capitalistas e resolviam seus “[...] problemas ligados à produção, como a terra, o capital, a técnica, o financiamento, o crédito [...]” (MESQUIDA, 1994, p. 32). Essa abertura para o cultivo das terras, aliadas aos exploradores que desejavam aumentar seus lucros com a economia pela propagação da imigração, abriram caminhos para os emigrantes, sendo propostas que chamaram a atenção dos protestantes, especialmente do Sul dos Estados Unidos. Entre eles encontravam-se os desgostosos com os resultados e a vergonha da Guerra da Secessão, e, da Europa, as pessoas interessadas em melhorar sua vida financeira e recomeçar vida nova.

Mesquida (1994) apresenta quatro motivos para a emigração dos Norte-americanos do Sul para o Brasil: o desenvolvimento dos Estados Unidos e as contribuições para outros países; a expansão para o Oeste e o desgosto de muitos cidadãos que não queriam sair das suas terras para adentrar-se ao mesmo país; o orgulho e a não aceitação de convivência com os escravos que lhes pertenciam e que estavam livres pela abolição; e a doutrina do destino manifesto, que era a crença de que o estadunidense era escolhido por Deus para, civilizar, organizar e comandar o mundo, promovendo prosperidade econômica. Sair das suas terras para catequizar outras fazia parte do cumprimento da vontade de Deus.

Toda luta para conquistar as terras expandindo as fronteiras dos Estados Unidos proporcionou crescimento nas técnicas de agricultura e da indústria, no setor agrário e na criação de gado. Essa contribuição que vem ao jovem país, o Brasil e promoveu suposto desenvolvimento fez parte de todo o projeto de expansão territorial dos Estados Unidos da América.

A intenção era a de transferência em massa em um movimento que pudesse ter condições de organizar a própria sociedade estadunidense, e de controlá-la, nas terras brasileiras e pelos interesses do momento, o Brasil “[...] achava-se aberto a todas as pessoas, instrução e fortuna.” (MESQUIDA, 1994, p. 37).

A importância do livro como tecnologia formadora da mente de um povo é percebida, também, nessa parte da história, quando o vereador Ballard Smith Dunn veio ao Brasil em 1865 e entrou em contato com o ministro da agricultura da época, Antonio Francisco de Paula Souza. Ballard recebeu permissão para visitar várias províncias, como a do Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo e voltou a Nova

Orleans, em que escreveu um livro sobre sua percepção nas visitas e as divulgou entre os estadunidenses.

A partir daí, ele relata que passa a receber em torno de vinte e cinco cartas por dia questionando ou solicitando informações mais detalhadas sobre o Brasil. Mais de cem famílias decidem pela emigração depois da leitura do seu livro. Outros intermediários fizeram o mesmo, prometiam favorecimentos que não podiam cumprir e recebiam dinheiro para aumentar o número de pessoas trabalhadoras para expansão dos negócios no Brasil (MESQUIDA, 1994).

Em 1865, em seguida à derrota do Sul, o coronel William Hutchinson Norris e seu filho Robert, maçons, protestantes, deixaram seu Alabama natal e empreenderam viagem ao Brasil. Chegaram ao Rio de Janeiro no final do ano. No Rio, foram recebidos pelos irmãos George e Charles Nathan, maçons de origem judaica, comerciantes casados com mulheres norte-americanas. (MESQUIDA, 1994, p. 42).

Tanto a chegada aos Estados Unidos a partir da desestruturação da Europa quanto à entrada ao Brasil pela desestabilização dos Estados Unidos, o que se percebe pelas leituras dos documentos, que junto aos sentimentos de idealismo havia a vontade de desenvolvimento econômico. Segundo Vieira (1995, p. 29), “[...] a principal razão; entretanto, para a emigração, sempre foi, em todas as épocas, a necessidade econômica.” É importante ressaltar que, conforme a pesquisa de Prestes Filho (2006), o pensamento adventista migra-se dos Estados Unidos com o objetivo missionário. Eles desejavam alcançar todos os países do mundo.

3 A REESCRITA DO IDEÁRIO CULTURAL NO PENSAMENTO ADVENTISTA EM GUILHERME MILLER E ELLEN G. WHITE

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constituem sua própria interioridade.
(JORGE LARROSA).

O pensamento adventista apresenta suas raízes teológicas mais próximas no contexto observado no século XIX. Como herança, os adventistas recebem influência da Reforma Protestante do século XVI com Martinho Lutero e João Calvino, dos anabatistas,⁶⁷ o restauracionismo; dos Metodistas, o livre arbítrio; e, dos puritanos a ênfase na Bíblia, nas leis e num dia de repouso⁶⁸. A defesa de um dia de repouso fez dos adventistas defensores da liberdade religiosa. A razão, preconizada pelos intelectuais Iluministas do século XVIII, é observada no uso de “[...] gráficos, diagramas, comparações extensas entre textos bíblicos e mensagens que apelavam mais a uma convicção racional.” (PRESTES FILHO, 2006, p. 35).

As influências desses intelectuais, combinando com as ideias democráticas que possibilitavam acessibilidade a questões teológicas, permitiam que leigos conduzissem movimentos religiosos, tornou possível a Guilherme Miller tanto os estudos quanto a divulgação de suas ideias, iniciando o movimento denominado milerita.

⁶⁷ Sobre este assunto, ver pesquisa em Prestes Filho (2006). Em sua tese de doutoramento, ele aborda o tema e o expande o debate sobre o anabatismo e suas contribuições sobre a restauração de todos os ensinamentos da Bíblia. Essa reforma iria muito além do século XVI, e continuaria até a completude da restauração dos ensinamentos bíblicos..

⁶⁸ Outras contribuições são relatadas por Maxwell (1982, p. 109), no capítulo 15, “O que os adventistas devem a outros cristãos.” Desde os escritos de Santo Agostinho, os ideais dos reformistas da idade média e igrejas como Luterana, Batista, Metodista, Conexão Cristã e dos debates interdenominacionais do século XIX. Os Adventistas dizem que não se sentem os donos da verdade; entretanto, “[...] quando os adventistas dizem que tem a ‘verdade’ querem dizer que possuem a verdade que outros cristãos mantinham antes deles [...]” (MAXWELL 1982, p.116). a cultura deles é um acumulado de contribuições de outras épocas e estudiosos que tem por base a Bíblia.

Conforme Prestes Filho (2006, p. 35), “Movimentos que interpretavam o ‘milênio’ sempre existiram na tradição cristã, e se referem à crença num reino vindouro de Cristo – reino esse que deve durar mil anos entendidos literalmente ou simbolicamente.”

No fim do século XVIII, pouco antes da Revolução Francesa, em 15 de fevereiro de 1782, nasce Guilherme Miller, em Pittsfield - Massachusetts, é apresentado como um norte-americano sempre em busca de novos esclarecimentos. Batista, sendo convocado, mais tarde, para a Segunda Guerra de Independência (1812 a 1814) contra a Grã-Bretanha, vivenciou violência e morte e iniciou um processo avaliativo pessoal sentindo necessidade de viver de forma a dar sentido a sua vida como um todo, renovando-a com base em descobertas bíblicas. Ele questionou os resultados que considerava negativos do Século das Luzes, aproveitou as oportunidades viabilizadas por esse período histórico e filosófico e pôs-se a estudar mais para obter esclarecimento sobre suas interrogações.

Conforme Dick (2007), Miller foi o filho mais velho de um soldado da Guerra Revolucionária e tinha a responsabilidade de ajudar no sustento e cuidado dos seus 15 irmãos, desenvolveu habilidades de iniciativa, responsabilidade e liderança. Sua mãe o ensinou a ler e, ao abrir uma escola no distrito em que morava, foi matriculado em uma classe considerada adiantada para a idade dele. “Segundo o costume no Oeste, naquele tempo, a duração do período escolar era de apenas três meses todos os invernos.” (DICK, 2007, p. 6).

Os materiais pedagógicos que ele usava na escola eram a Bíblia, um hinário e um livro de orações. Com desejo de ampliar sua cultura intelectual ele ganhou um volume do livro de Robinson Crusoe. Depois disso, nas horas de lazer, Miller cortava lenha para continuar a aquisição do acervo que propiciava o seu repertório oral e escrito a partir de leituras. Após ler, Miller debatia os temas com homens considerados cultos na sua comunidade. Alguns questionamentos levantados não tinham respostas, os mesmos homens cultos emprestavam livros com as temáticas de interesse para seu esclarecimento. O contato com diferentes bibliotecas de intelectuais de sua região e época propiciou o encontro com pensadores como “Voltaire, Hume, Paine e outros escritores deístas cujas obras eram populares naquele tempo.” (DICK, 2007, p. 8).

O pai de Guilherme Miller temia que seus longos períodos de leitura à noite sob a luz de velas ou de lascas compridas de madeira, que, acesas, serviam de

iluminação para suprir suas necessidades de busca de esclarecimento sobre a vida, poderiam prejudicá-lo no trabalho de manutenção à família.

Decepcionado com o caminho percorrido pelo esclarecimento, no qual observava mais atrocidades que contribuições positivas, Guilherme Miller decidiu voltar-se aos estudos da Bíblia e recorrer aos ensinamentos dela para formar novos valores em sua vida. Depois de estudar aproximadamente sete anos, passou a expandir seu conhecimento para alguns amigos, ainda receoso de não ter compreendido corretamente cada um dos seus temas.

Ellen Gould Harmon, mais tarde, após seu casamento, White. Ela nasceu em Gorham, no Maine, em 1827, no dia 26 de novembro. Sua infância; entretanto, foi vivida em sua maior parte na cidade de Portland. Devido a um acidente que sofreu no caminho da escola para casa, em que, por algum motivo uma colega atirou uma pedra deixando-a inconsciente naquele momento e, por três semanas permaneceu naquele estado. Seu nariz ficou irreconhecível, sua saúde fragilizada. Dali em diante, e, ao perceber a gravidade da sua aparência “[...] tornou-se preocupada consigo mesma e tímida, levando-a a se esquivar do convívio com outros.” (DICK, 2007, p. 87).

Este historiador afirma que as pessoas olhavam para ela com pena e a maneira alegre e vibrante de ser foi transformada em melancolia, passava muito tempo sozinha e olhava com timidez esquivando-se do enfrentamento com pessoas consideradas mais afortunadas. Durante dois anos, seus estudos foram comprometidos por não poder respirar pelo nariz e poucas vezes conseguia chegar até a escola. Mais tarde, ela mesma declarou que preferia a morte a passar por situação que despertasse tanto preconceito e sentimentos de diferença.

A menina que causou o acidente foi designada para auxiliar Ellen nos estudos; no entanto, a situação de saúde não contribuía naquele caso. Seus nervos ficaram abalados; as mãos, trêmulas para escrever e na leitura as letras se embaralhavam provocando desfalecimentos, suando e enfraquecendo cada vez mais. Chegou a ponto de os professores orientarem a família de que ela deveria ser poupada e não tinha condições para ir à escola enquanto esse quadro estivesse presente. Ellen escreveu tempos depois que seu desejo sempre fora ser uma intelectual como tantos que observava e negar isso aceitando conhecimentos superficiais a deixava sem esperanças quanto ao futuro.

Enquanto Ellen tentava superação educacional e de saúde, dava-se prosseguimento ao movimento eclodido pelo milerismo, do qual o adventismo é derivado.

Foi exatamente na chamada região do 'distrito incendiado', onde nasceu o *revival* que deu origem ao Segundo Grande Despertar Evangélico, o velho noroeste, correspondendo a Kentucky e oeste do Estado de Nova York, que Guilherme Miller, em 1831, iniciou a pregação de que a Segunda vinda de Cristo à Terra aconteceria no ano de 1843, dando origem a um amplo movimento pré-milenarista, o millerismo. (SILVA, 2006, p. 3, grifo do autor).

Em março de 1840, ela ouviu Guilherme Miller. Ele divulgava conhecimentos, construídos a partir de leituras de textos bíblicos e sua nova maneira de pensar sobre a vida. Miller calculava que cerca de um milhão de seguidores seriam adeptos ao que Silva (2006) chamou de *promessa de utopia radical*. Ellen, agora com treze anos, fazia parte da cultura evangélica e frequentava a Igreja Metodista, assistiu aos sermões e desejou participar desses estudos teológicos.

Para poder participar dos estudos, Ellen matriculou-se em um seminário para moças; entretanto suas condições de saúde não viabilizaram continuidade. Desistiu e a partir daí se tornou autodidata, lendo e escrevendo conforme suas condições permitiam. Em 1842, sua família integrou-se às ideias que formariam a Igreja Adventista e Ellen aproveitava os debates e sermões públicos para aperfeiçoar seus conhecimentos de acordo com suas possibilidades.

Ela relata depois que este fora o ano mais feliz de sua vida. Após 22 de outubro de 1844 e a decepção por esperar um acontecimento que não ocorrera Ellen adoeceu. Acordava com sangue na boca e dificuldades para respirar, sendo diagnosticado tuberculose; contudo, ela desejava continuar estudando com um grupo de defensores daquelas ideias e passou a escrever tudo quanto descobria.

White (2007) descreve no seu livro *O Grande Conflito*, que o esclarecimento continuará sendo uma busca contínua dos seres humanos, pois os reformadores não conseguiram descobrir toda a luz que deveria ser dada ao mundo, e que ignorância não aumenta a humildade das pessoas, ao contrário, estas podem servir melhor buscando *luz* por meio do sábio uso da razão (WHITE, 1994, 2007, 2008a).

Em sua coleção de livros sobre educação encontram-se noventa e duas citações orientando educandos e educadores a buscarem esclarecimento:

É uma lástima que muitos confundam ignorância com humildade, e que, a despeito de todos os recursos que Deus nos concedeu para a educação, tantas pessoas estejam dispostas a permanecer na mesma posição inferior em que se encontravam quando lhes foi transmitida a verdade. Não progredem intelectualmente; não se acham melhor habilitadas e preparadas para realizar grandes e boas obras do que na ocasião em que ouviram a verdade pela primeira vez. (WHITE, 2008b, p. 120).

Esse pensamento a impulsionou desenvolver um estilo de vida típico ao dos pioneiros norte-americanos com os desafios próprios de figura do gênero feminino que procura superação e desenvolvimento.

Conforme Douglass (2001), Ellen White desenvolve vigor físico a ponto de poder montar cavalos e defende a ideia de que tanto meninos quanto meninas devem aprender habilidades domésticas como arrumar a cama, ordenar o quarto, lavar louças, preparar alimentos, consertar e lavar roupas, assim como as meninas devem aprender arrear, assim como cavalgar, usar serra e martelo, ancinho e enxada.

Desenvolveu habilidade de escrita e oralidade e falava para grandes públicos convencendo-os, sua família não tinha lugar fixo para morar devido ao trabalho escolhido de missionários, também não conseguiam renda regular. Costurava as próprias roupas, as dos familiares e do ambiente doméstico, como roupas de cama, mesa e banho. Encontrava-se muitas vezes sem tempo para escrever cartas aos irmãos. Acordava às cinco e meia da manhã para dar conta de lavar louças, escrever, costurar e ajudava suas amigas a fazerem compras, orientando as mães para que fossem bem-humoradas e alegres realizando algumas atividades sociais à noite com a família. Cuidava de flores e frutas, como framboesas, groselhas e morangos do seu quintal e repartia mudas com suas vizinhas, orientando quanto ao tipo de plantas que deviam ser plantadas em cada tipo de terra.

Suas viagens apresentavam a cultura daquela época no que se refere ao transporte e costumes. Até 1885, já havia atravessado os Estados Unidos de trem, cerca de vinte e quatro vezes, os vagões de passageiros passavam por constantes acidentes, alguns acentos eram forrados com estofamento, o aquecimento provinha de um forno a carvão e a iluminação era de lampiões e velas.

O maquinista era identificado pelos passageiros pelo hálito de uísque assim como o caixeiro de viagem pela sua mala de amostras. Nos seus primeiros quarenta anos de viagens, Os Estados Unidos viviam o apogeu dos assaltantes de trem, do mineiro e do caubói, assim como pessoas consideradas de má fama. Ela relata a geografia das viagens como sendo regiões agrestes, descalvada, queimadas pelos tórridos verões e açoitados por cruéis ventos, e, quando chovia havia destruição e enxurradas.

Viveu a crise financeira de 1873, a qual paralisou a construção das estradas de ferro, entre outras consequências e vivenciou o momento em que os gafanhotos atacaram as plantações de várias regiões, desde as fronteiras do Canadá até o Norte do Texas. Em uma das suas viagens o trem entrou em quase um metro de altura de gafanhotos, noutros momentos enfrentou quedas de pontes e estradas. Aproveitava o tempo de viagem para escrever à editora Review and Herald, e quando o trem não podia prosseguir, alugavam carruagem.

Em uma das suas viagens, andaram sessenta e quatro quilômetros em quatro dias para poder chegar ao destino final onde havia compromissos. Pelo mar viajou para Oregon por três vezes e atravessou o Mississippi de carroças com cerca de trinta centímetros de gelo por sobre a água.

Douglass (2001) e Dick (2007) em suas pesquisas descrevem Ellen G. White como uma mulher vitoriana por sua liderança e superação a tantos obstáculos em um momento em que as mulheres eram mais servas do que mestras.

Estudante de segundo ano do ensino fundamental, daquela época, ela desenvolveu uma linguagem para escrita e oralidade muito avançada, que é observado por pesquisadores como Maxwell (1982), Dick (2007), Knight (2000), Timm (2004) e percebido nos seus textos, sendo que usava eufemismos para tratar de assuntos considerados difíceis e complicados para algumas culturas da época entenderem, porém propunha-se ser educadora informal e conselheira direta, e em todos os aspectos que pudesse influenciar.

As vivências de Ellen G. White com superação de desafios e descréditos por parte de seus professores na infância e na adolescência, bem como atravessamentos de situações de doenças e conflitos, além do desenvolvimento de autodidatismo contribuíram para a construção de uma proposta de modelo de escola cristã. Essa apresentava a formação da autonomia como governo de si, atividades

teóricas e práticas em proporções equilibradas e conteúdos a partir da vida real, conforme sistematização na didática de Ellen G. White.

Depois de Guilherme Miller e Ellen G. White, outros pioneiros, como Josué V. Himes⁶⁹, José Bates⁷⁰, Tiago White⁷¹, J.N. Loughborough⁷² e J. N. Andrews⁷³, dentre outros, formaram o grupo de idealizadores que, objetivando alcançar outras pessoas com as descobertas doutrinárias originárias do milerismo⁷⁴, organizaram a área de publicações, saúde, assistência social e educação.

A biblioteca de Ellen e Tiago White consistia, inicialmente, em “[...] uma Bíblia de bolso, de três xelins, a Concordância Condensada de Cruden e o velho dicionário de Walker sem uma das capas.” (KNIGHT, 2000, p. 55). Dessa literatura, outras obras foram escritas e divulgadas a partir de 1846, no entanto, a igreja como instituição religiosa, registra seu início em 1863.

A expansão da cultura adventista foi uma obra considerada empreendedora que pretendia abarcar diferentes setores da sociedade objetivando o desenvolvimento, não de uma religião, como estavam acostumados a vivenciar, mas como um *estilo de vida* (BRUINSMA, 2009; KNIGHT, 2000). Conforme Knight (2000, 2004), em 1849 o estabelecimento de casas publicadoras teve seu início, em 21 de maio de 1863 a organização eclesiástica definiu que sua administração seria de forma centralizada, e 15 dias depois, em 5 de junho de 1863 o modo de vida foi

⁶⁹ Agente de publicidade responsável por organizar os debates e conferências de Miller e depois dos demais pioneiros.

⁷⁰ Pioneiros em vivenciar cuidados de higiene e saúde priorizando a alimentação natural. Os adventistas defendem cuidados com a saúde refletindo-a em seus aspectos de prevenção.

⁷¹ Tiago White é considerado o primeiro pastor adventista, casado com Ellen White, foi responsável pelo início do desenvolvimento das editoras.

⁷² Escritor de crônicas como modo de divulgar as descobertas do grupo de pioneiros, foi também o primeiro diretor em missão à Inglaterra permanecendo lá desde 1878 até 1883.

⁷³ Andrews foi o primeiro missionário a trabalhar no exterior dos Estados Unidos e também participou da comissão que organizou a Sociedade de Educação dos Adventistas do Sétimo Dia e que fundou a primeira escola denominacional, o Colégio de Battle Creek, em 1872.

⁷⁴ O milerismo representa uma interpretação bíblica que trouxe entusiasmo e trauma a milhares de pessoas que acreditaram nos estudos de Guilherme Miller. Nos estudos ele apresentava 15 provas do segundo advento em 1843, segundo o livro bíblico de Daniel e Apocalipse, dentre outros. Os Adventistas do Sétimo Dia mantiveram essa crença e estudaram a Bíblia juntamente com livros que a contextualizavam historicamente. Em 1863 eles concluíram o processo de organização da igreja com o estabelecimento de sua sede administrativa denominada de Associação Geral (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2004). Silva (2006, p.03), historiador e autor de livro didático da CPB em seus estudos relata que “O milerismo foi um movimento interdenominacional até o ano de 1844, quando o chamado ‘grande desapontamento’, ou seja, o não cumprimento da interpretação profética de Guilherme Miller, fracionou o movimento e provocou o surgimento de vários grupos religiosos, dentre os quais a Igreja Adventista do sétimo Dia.”

focalizado pelos estudos sobre saúde⁷⁵, sendo que oito remédios foram observados a partir dos estudos da natureza. Por meio deles pretendia-se uma reforma na saúde dos membros da igreja e de quem desejasse seguir as orientações. Ar puro, uso abundante da água, luz solar, alimento adequado, sono regular, exercício físico, esperança e abstinência às drogas, foram elementos considerados imprescindíveis para o desenvolvimento de uma boa qualidade de vida, em um momento em que as pessoas apresentavam uma perspectiva de vida em torno de 40 anos. José Bates foi uma das pessoas que, sendo capitão de navio, ansiava por bebida alcoólica mais do que por alimento e os documentos analisados apontam mudanças a partir dessas reflexões.

Com essas descobertas, em 1866 o trabalho de medicina entrou em cena como mais um serviço prestado à comunidade por meio da formação de hospitais. Cabe ainda ressaltar que os adventistas não estavam sozinhos nesse trabalho, pois em Os Estados Unidos da América também viviam em processo de higienização. Eles “[...] faziam parte do grande movimento de reforma de sanitária em andamento nos Estados Unidos.” (KNIGHT, 2000, p. 70).

O serviço de Assistência Social, ADRA⁷⁶, Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais, teve seu início durante os conflitos da I e II Guerras Mundiais. Organizada em 1956, a ADRA é um programa que objetiva diminuir as desigualdades sociais e econômicas mediante a educação pelo esporte, cuidados pessoais e comunitários do cotidiano e durante catástrofes naturais, alimentação infantil, reciclagem e aproveitamento de recursos, reforços escolares, asilos e orfanatos, desemprego e educação para o trabalho. O CADEC - Centro de Desenvolvimento Comunitário faz parte da ADRA e trabalha especificamente com atividades sócio-educativas e profissionalizantes priorizando a criança e o adolescente carentes, visando ao seu desenvolvimento e preparando-os para o exercício da cidadania. O objetivo principal é dar atendimento emergencial às famílias carentes da comunidade.

⁷⁵ Conforme o site do Hospital Adventista de São Paulo [200-], este foi fundado em 1945 e faz parte de uma rede com 740 hospitais que além de tratar educam para a melhoria da saúde física, emocional e espiritual.

⁷⁶ Conforme sites: Igreja Adventista do Sétimo Dia (2008) e Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (2009).

A fábrica de produtos alimentícios Superbom (2009), surge em 1925 com a finalidade de oferecer produtos saudáveis e tecnologicamente preparados aliando a natureza com a durabilidade. A primeira fábrica do Brasil surgiu no Instituto Adventista de Ensino, atual UNASP, Centro Universitário Adventista, os funcionários eram, em geral, estudantes internos e externos do colégio. A Superbom pretendia educar o paladar substituindo café por cevada, carnes de animais por similares de soja, salsicha vegetal, champanhe sem álcool, maionese de soja, entre outros produtos, sendo que o primeiro a ser lançado foi o suco de uva industrializado.

O surgimento da Educação Adventista esteve entre os últimos empreendimentos pensados pela Igreja Adventista do Sétimo Dia nos Estados Unidos, instituída em 1863, primeiramente por iniciativas domésticas, que questionava o currículo livresco e elitista do século XIX. Esse grupo concebia a educação como a soma de todas as experiências do ser humano. Determinados a oferecer uma educação não limitada pelas formalidades observadas nas escolas, os participantes daquele grupo de estudos imaginavam que uma escola de qualidade deveria complementar a educação da família, da igreja e preparar para todas as ações da vida, incluindo a educação para o trabalho (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2004; STANDISH; STANDISH, 2007). E somente em 1872 a primeira escola se tornou oficializada pela igreja.

A pesquisa de Corrêa, (2005) aponta algumas das influências da Revolução Francesa e da teoria do Liberalismo, provenientes do *Aufklärung*, no pensamento educacional adventista. Liberdade, igualdade e fraternidade são alguns valores presentes no liberalismo e também nas ideias adventistas, desenvolvidas no período nacionalista dos Estados Unidos.

Gross (2008b) afirma em suas pesquisas que a Educação Adventista volveu-se às contribuições historicamente construídas desde os gregos por meio de Platão. Este apresenta a “[...] alegoria da caverna [...]” (GROSS, 2008b, p. 20-21) e coloca o homem diante da necessidade pela busca do esclarecimento, “[...] indo à luz, sendo luzes [...]” (GROSS, 2008b, p. 22), e dos hebreus, os quais, biblicamente apontam para uma educação prática, deveria ser aplicada “[...] em casa e fora dela [...]” (DEUTERONÔMIO 6:7).

A educação hebraica e a grega juntam-se nos ensinamentos cristãos com a orientação de buscar o *caminho*, a *verdade* e a *luz* (GROSS, 2008b), para a construção da cosmovisão adventista, entendida como “A perspectiva global sobre o

mundo e a existência humana, que caracteriza um povo ou uma cultura.” (GROSS, 2008b, p. 31). Tudo como uma maneira particular de compreender a realidade, o espaço, o tempo, os seres humanos, a vida, as relações, os costumes, a conduta, por contemplação e por interpretação da realidade, tendo como base primordial a Bíblia Sagrada.

As características delimitadas pelos adventistas como um povo remanescente os distingue dos demais grupos religiosos e explica a participação em programas de missão completamente independente de outros programas interdenominacionais. Foram essas características singulares que os trouxeram ao Brasil no fim do século XIX.

Conforme os depositários do patrimônio literário de Ellen G. White, nos Estados Unidos, White (1992) escreveu quadros temáticos em forma de cartas de aconselhamento, conferências, artigos, livros e diários que falam das suas viagens, obra pública, trabalho pessoal, contato com vizinhança, afazeres de dona de casa e mãe, totalizando “[...] cerca de 100.000 páginas manuscritas [...]” (WHITE, 1992, p. 7), as quais servem para fundamentar a proposta da Educação Adventista.

Ellen G. White trabalhou durante setenta anos organizando a igreja nas questões religiosas, educacionais, saúde e beneficência social. Seus livros estão traduzidos em parte para mais de 100 línguas sendo espalhadas pelo mundo em 56 casas publicadoras, as quais são responsáveis pela tradução, impressão e divulgação desses materiais.

Ellen G. White “[...] faleceu em 16 de julho de 1915 [...]” (WHITE, 1992, p. 7) deixando incentivos para que seu trabalho perdurasse e se expandisse pelas demais regiões do mundo ainda não abarcadas por tais ideais.

Analisar a história desses dois personagens, Guilherme Miller e Ellen G. White, em detalhes, torna-se relevante por observar, nas ações do cotidiano da Escola Adventista as interferências materializadas em forma de ações educacionais, apontando essas influências. Como por exemplo, já referido, as tentativas de manter tradições e ao mesmo tempo estar atualizado nos detalhes possíveis da vida e das tecnologias disponíveis.

3.1 UMA PROPOSTA DE MUDANÇAS: A EDUCAÇÃO ADVENTISTA

[...] colchas de retalhos têm sua própria funcionalidade e beleza, mas deve-se perguntar se um produto desse modo eclético é o melhor que pode ser feito em se tratando de construir um fundamento filosófico para a importante iniciativa social chamada educação [...]

(KNIGHT, 2001, p. 165).

O século XIX apresenta um quadro, em que está inserida a Revolução Industrial, que altera o mundo do trabalho e as mudanças impactuaram a sociedade e, conseqüentemente, o sistema educacional daquela época.

Surgem as máquinas para o sistema fabril e exigem mão de obra especializada na divisão do trabalho. A agricultura acrescenta, às técnicas já usadas, novos conhecimentos científicos provenientes do positivismo que se alastra para todos os setores da sociedade. Aparece o navio a vapor; as estradas de rodagem e ferrovias expandem-se e o petróleo e a energia elétrica substituem o carvão. O êxodo rural aproxima as pessoas nas zonas urbanas aumentando a classe trabalhadora que, especialmente a partir de 1870, amplia a produtividade e, em consequência, altera o capitalismo liberal.

Os grandes monopólios de serviços organizados, estrategicamente, nas fábricas e nos bancos vêm exigir formação prática aos operários e intelectual aos líderes, aumentando o contraste entre pobreza e riqueza na qual, a primeira é formada pela classe de trabalhadores, inclusive de crianças e mulheres, que são obrigados a trabalhar de 14 a 16 horas por dia.

Foucault comprova isso e retoma o relato do jurista Jeremy Bentham, o qual imaginou uma construção com o olhar da fábrica no final do século XVIII, e diz que nesse modelo de construção se pretendia supervisionar tudo em todos os ângulos e serviria tanto para operários, como para estudantes, loucos, doentes ou presos.

[...] o olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações emocionais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório. (FOUCAULT, 1979, p. 218).

Nesse sentido Foucault (2008b, p. 124) ainda comenta que:

Nas fábricas que apareceram no fim do século XVIII [...] importa distribuir os indivíduos num espaço onde se possa isolá-los e localizá-los; mas articular essa distribuição sobre o aparelho de produção de que tem suas exigências próprias.

Observa-se, porém, com Aranha (1996), que os trabalhadores unem-se em movimentos com ideologias críticas do idealismo burguês e a onda do nacionalismo viabiliza a unificação da Alemanha e da Itália, sendo que no Brasil percebe-se pela independência da colônia portuguesa.

O ideário pedagógico é influenciado por essas alterações econômicas e sociais, e as ideias de Kant, que apresentavam as possibilidades e limites da razão influenciando projetos educacionais mais voltados para a ação e o pensar autônomo, recebe interpretações que se dividem em correntes *positivistas*, *idealistas* e *materialistas*.

Pestalozzi (1746-1827) apresenta proposta de educação para crianças nos locais em que havia, na educação elementar, a formação da cultura geral com a profissional. Ele funda internato, no ano de 1799 em Berna, e defende a educação integral e popular. Influenciado por Rousseau, procura entender a criança e afasta-se do ensino dogmático e autoritário.

Para Pestalozzi, o cuidado com a criança é assemelhado ao de uma planta em que se planta, cuida e colhe, atribuindo as fases da criança às de uma semente até a sua completude na maturidade. Para ele, educar era seguir os passos da natureza, sendo a família a base e o afeto, juntamente com o trabalho comum os elementos primordiais. Despertar a religiosidade na criança, para ele, era uma experiência positiva e necessária. Todos estes aspectos equilibravam a educação do homem como um todo (STENCEL, 2006).

“A unidade espírito-corção-mão corresponde ao importante desenvolvimento da tríplice atividade conhecer-querer-agir, por meio da qual se dá o aprimoramento da inteligência, da moral e da técnica.” (ARANHA, 1996, p. 143).

O quadro histórico do Adventismo possibilita identificar as influências do nacionalismo como projeto da modernidade viabilizadoras de respostas aos fundadores da Rede Educacional Adventista.

Silva (2006, p. 4), em sua pesquisa, indica que:

O utilitarismo norte-americano favoreceu a ampla aceitação dos ideais educacionais iluministas vindos da Europa. Desde John Locke, passando por Rousseau e alcançando Pestalozzi o status de método didático pedagógico, o trabalho manual foi uma bandeira da educação moderna.

Como já mencionado, o pensamento de Jan Amos Komenský, conhecido como Comênio (1592 -1670), aponta a necessidade do autoconhecimento e do desenvolvimento grupal, de John Locke (1632 – 1714), na tentativa de superação no conceito de conhecimento inato pelas experiências sensoriais.

Já Jean Jacques Rousseau dá ênfase a uma educação não livresca respeitando o jeito próprio de ser criança; Johann Heinrich Pestalozzi, ressalta a importância do ensino de técnicas agrícolas e comerciais na escola; Horace Mann apontando a importância dos primeiros anos como imprescindíveis ao desenvolvimento do estudante, com uma educação prática incluindo o ensino de fisiologia, assim como John Dewey (1859 – 1952), com um modelo de educação considerado avançado para aquele tempo, propõe a educação prática e progressista, preparando as crianças para a vida cotidiana. Em suma, eles remontam o ideário educacional adventista a partir de 1868, com iniciativas domésticas, para depois institucionalizar-se (DROUET, 1990; STENCIL, 2006).

A reforma social norte-americana é influenciada por essas ideias, conforme Silva⁷⁷ (2006), no período de 1830 a 1860, o qual pretendia inovar com o ensino do trabalho manual, especialmente agrícola, em escolas que estivessem localizadas na zona rural. Os protestantes ergueram essa bandeira de reforma educacional e fundaram, em 1808, o Seminário de Andover, em Massachusetts. A escola, considerada um centro de atividades reformistas conservadora vem exigir, de cada estudante, um tempo mínimo diário.

O Oberlin College⁷⁸, inaugurado em 1833 no nordeste de Ohio, apresenta em sua proposta um espaço privilegiado de atividades manuais, ultrapassando-o com atividades intelectuais vivenciadas. Um dos objetivos desse colégio era formar professores e missionários que pudessem trabalhar no Oeste americano. Algumas

⁷⁷ Marcos Silva é pesquisador da história da educação adventistas, autor do livro de História de 5ª à 8ª série editado pela CPB e professor adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana, BA.

⁷⁸ Sobre o Oberlin College, ver mais em www.oberlin.edu/.

ideias progressistas como luta contra a escravidão, o recebimento de estudantes negros, juntamente com a primeira iniciativa americana de conferir grau de Bacharel a mulheres, são observados na proposta daquele colégio.

A educação integral pretendia o desenvolvimento físico, mental e espiritual do estudante, assim como a reforma da saúde, o currículo era centrado na Bíblia “[...] e com forte crítica aos autores clássicos.” (SILVA, 2006, p. 05), que defendiam ensino meramente livresco e elitista. Tal colégio também pretendia expandir os pensamentos do Segundo Grande Despertar Religioso, que apresentava como uma das metas propostas as mudanças sociais, formando alguns profissionais que trabalharam em Escolas Adventistas nos seus primeiros anos.

Na segunda metade do século XIX, a modernidade educacional fazia parte da vida dos americanos com as crianças cada vez mais isoladas no lar ou na escola, o castigo físico substituídos por amor, o trabalho dos adultos separado das crianças e as literaturas apresentando fartura maior na educação infantil. (GRIFFEN, 1985 apud ÀRIES, 1978; SILVA, 2006). Assim, a formação moral, levantada por Herbart (ARANHA, 1996), não separada da formação intelectual pretende educar a vontade para desenvolvimento da autonomia. Segundo Herbart ([19--] apud ARANHA, 1996, p. 145):

Além do governo e da instrução, é a disciplina, o terceiro procedimento básico da conduta pedagógica que mantém firme a vontade educada no propósito da virtude. Enquanto o governo é exterior e heterônomo, mais usado com crianças pequenas, a disciplina supõe a autodeterminação característica do amadurecimento moral, que leva à formação do caráter.

Em 1853, os membros da igreja formam uma pequena Escola Adventista de iniciativa doméstica em Buck's Bridge; Nova York, em 1856, outra funciona no mesmo formato. Uma escola maior é oferecida aos jovens adventistas em Batlle Creeck, Michigan, em 1868, partindo da iniciativa particular de um professor chamado G. H. Bell. Os White propuseram que essa fosse considerada a primeira Escola Adventista Oficial, em 1872. Essa região, naquela época, era o principal centro do adventismo, e iniciou com 12 estudantes crescendo rapidamente este número. Os adventistas defendem que a Educação Adventista foi um dos últimos empreendimentos devido ao milenarismo, pois acreditavam que a iminente volta de Cristo aconteceria em breve e não haveria necessidade de enviar seus filhos à escola (PRESTES FILHO, 2006; SILVA, 2006).

Após a decepção de 1844 e a partir dos novos estudos é que a educação passou a fazer parte das necessidades dos adventistas. Observa-se que, em países como o Brasil, em muitas cidades, a Educação Adventista chegou antes mesmo da igreja. Entre 1890 e 1900, das nove escolas paroquiais formadas nos Estados Unidos, naquele começo, multiplicam-se para 220 em todo o mundo.

O livro *Pioneiros do Sul*⁷⁹ (ROSA, 2004) apresenta em suas histórias o começo da Igreja Adventista no Brasil e esse interesse pela educação. Os adultos reuniam-se e sentiam necessidades de formar uma igreja; no entanto, concomitantemente, necessitavam construir um espaço para que os filhos estudassem.

Algumas fases da Rede Educacional Adventista podem ser agrupadas nas seguintes categorias, conforme estudos de Menslin (2008), apontando o seu desenvolvimento desde a sua entrada no Brasil: Escola Missionária (1896); Escola Paroquial de conservação (1920); Escola de Expansão Adventista (1950); Escola de reestruturação (1971); Escola da separação administrativa da igreja (1980); e, Fase da Unificação (1990).

A partir de 1990, observa-se a consolidação da separação administrativa da igreja com a escola e a unificação de serviços como meios de ampliar a qualidade profissional do trabalho pedagógico. Diminuem-se as escolas paroquiais e aumentam os grandes educandários através de reformas, ampliações e novas construções.

Atualmente são encontradas 7442 unidades de ensino presentes em 146 países, 74.631 professores e 1.479.136 estudantes. Na América do Sul são 15 instituições de ensino superior, 15.248 professores orientam mais de 230 mil estudantes em 850 unidades escolares na Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Equador, Paraguai, Peru e Uruguai, conforme a Pedagogia Adventista de 2009.

⁷⁹ O livro aborda em seu conteúdo as histórias das escolas do Sul do Brasil como iniciativas missionárias para formação de líderes e de igrejas.

3.2.1 Críticas que dão Origem à Pedagogia Adventista

Nas primeiras décadas do início da igreja, os filhos dos adventistas frequentavam escolas públicas e muitos pais criticavam os valores vivenciados por esses estudantes que diferiam das crenças que desenvolviam em casa. Embora se observe grande influência de autoridades como Horace Mann⁸⁰, que incentivava a escola pública com uma proposta inovadora, no pensamento educacional adventista observa-se que Ellen G. White adota uma postura crítica em relação ao ideário da modernidade educacional e sugere uma escola privada confessional.

Em debate Ellen G. White se posiciona dizendo que a educação verdadeira não pode desconhecer o valor dos conhecimentos científicos e os provindos das diversas literaturas, entretanto a capacidade está acima da instrução, acima da capacidade está a bondade e acima de todas as aquisições intelectuais, o caráter. E questiona:

Qual é o pendor da educação dada atualmente? Qual é o objetivo para que se apele mais frequentemente? – o proveito próprio. Grande parte da educação é uma perversão deste nome. Na verdadeira educação, a ambição egoísta, a avidez do poder, a desconsideração pelos direitos e necessidades da humanidade – coisas que são uma maldição para o mundo – encontram uma influência contrária. (WHITE, 1977, p. 225-226).

Levantando essa questão sobre a formação do estudante, White (1994, p. 391) criticou a realidade educacional vigente e argumentou que muito dos conteúdos ensinados na escola “[...] seria de nenhum valor.” para formação do indivíduo. Para ela, os estudantes deveriam ser percebidos, cada um, em sua individualidade, pois têm maneiras próprias de pensar e de agir, e seria dever da escola desenvolvê-los para serem “[...] pensantes e não meros refletores do pensamento dos outros.” (WHITE, 1977, p. 17).

⁸⁰ Horace Mann (1796-1859) foi secretário do Conselho Escolar do Estado de Massachusetts a partir de 1837. Ele viajou pela Europa para conhecer os sistemas de ensino e os implantou nos EUA, para a escola pública elementar no seu estado, um trabalho educacional que pretendia mudanças no ensino tradicional e reforma para atendimento às necessidades observadas no período do nacionalismo americano. Ele dizia que a educação é “[...] a grande igualadora das condições Humanas – o eixo de equilíbrio da maquinaria social [...]” (ARANHA 1996, p. 148). A despeito de esse autor ser uma importante referência para a Rede Educacional Adventista ele não será objeto de estudo nesta dissertação.

A proposta a esse modelo de escola tinha a ver com a pretensão de que os estudantes pudessem expandir seus conhecimentos para diferentes fontes, aproveitando os “[...] vastos campos abertos para a pesquisa [...]” (WHITE, 1977, p. 18) e junto à natureza, desenvolvendo o relacionamento Deus-Homem-Natureza. Com um trabalho pedagógico abrangente e diversificado. White (1977, p. 18) diz que “[...] a mente expandir-se-á e fortalecer-se-á [...]” Ela amplia a sua crítica afirmando que,

Em vez de fracos escolarizados, as instituições de ensino poderão produzir homens fortes para pensar e agir, homens que sejam senhores e não escravos das circunstâncias, homens que possuam amplidão de espírito, clareza de pensamento e coragem nas suas convicções. (WHITE, 1977, p. 18).

Essas críticas, entretanto, não descartavam as contribuições históricas, ao contrário, valorizavam diferentes culturas desenvolvidas e percebidas na sociedade para crescimento da humanidade.

O mundo tem seus grandes ensinadores, homens de poderoso intelecto e vasta capacidade de pesquisa, pessoas cujas palavras têm estimulado o pensamento e revelado extensos campos do saber; tais indivíduos têm sido honrados como guias e benfeitores do gênero humano. (WHITE, 1977, p. 13).

Conforme White (1986, p. 304), o ambiente educativo também deveria ser repensado. Ela afirma que os hebreus eram orientados para cuidar dos filhos e “[...] até mesmo o gado do campo [...]” deveria ser abrigado do rigor climático que poderia prejudicá-lo. Se o gado deveria receber atenção especial, quanto mais as crianças em ambiente educativo. Isso a levava crer que a os estudantes não poderiam ser encerrados muito tempo em sala de aula, pois entendia que “O trabalho realizado ao ar livre é dez vezes mais benéfico à saúde do que o trabalho em recintos fechados [...]. Nada menos que o ar e a luz solar, meios saudáveis da natureza, satisfará plenamente os reclamos do organismo.” (WHITE, 2008b, p. 47). White orienta que observem o agricultor em seus movimentos e comparem a saúde dele frente aos sedentários, e salienta que:

Observe como durante a cega do feno ele corta e ajunta, maneja o garfo e se contorce, levanta fardos e empilha. Estes diversos movimentos requerem a ação dos ossos, articulações, músculos, tendões e nervos do corpo. Seu

vigoroso exercício produz aspirações e exalações plenas, profundas e fortes, que dilatam os pulmões e purificam o sangue, transmitindo a cálida corrente da vida aos borbotões pelas artérias e veias. (WHITE, 2008b, p. 47).

Com isso, ela recomenda que os professores analisem a realidade e percebam o contraste entre a condição do agricultor ativo e a do estudante que não pratica o exercício físico vivendo em completo sedentarismo.

O estudante senta-se numa sala fechada, inclina-se sobre a escrivaninha ou carteira, com o peito contraído e os pulmões congestionados dificultando a respiração. Assim, não pode fazer aspirações plenas e profundas, o cérebro fica muito sobrecarregado, “[...] ao passo que o corpo está tão inato como se não houvesse uso para ele. O sangue dessa pessoa se move lentamente no organismo. Seus pés estão frios e a cabeça quente.” (WHITE, 2008b, p. 47).

Então, propõe que a aula seja organizada de modo que o estudante faça regularmente exercícios físicos que o obrigue a respirar profunda e plenamente, para introduzir nos pulmões “[...] o ar puro e cheio de vigor [...]” (WHITE, 2008b, p. 47). Considera-se que não é tanto o estudo penoso que vai destruir a saúde dos estudantes, mas o seu menosprezo pelas leis da natureza física.

White (2008a, p. 13), reitera que:

Muitas crianças têm passado cinco horas por dia em salas de aula mal ventiladas, sem suficiente espaço para a saudável acomodação dos estudantes. O ar dessas salas logo se torna veneno para os pulmões que o inalam. Crianças pequenas, cujos membros e músculos não são fortes e cujo cérebro ainda não se acha desenvolvido, têm sido mantidas em ambientes fechados, para dano seu. Muitas não têm senão escassa reserva com que começar a vida, e o seu confinamento na escola dia a dia os torna doentes. [...]

Numa idade delicada, são frequentemente colocadas em apinhadas salas de aula sem ventilação, onde se sentam em posição incorreta em bancos mal construídos. Como resultado, as jovens e tenras estruturas de alguns se tem deformado. (WHITE, 2008a, p. 18).

Ao observar que os estudantes gostam de estar em atividade, e “[...] não encontram legítimo desafogo para as energias reprimidas. Após o confinamento em sala de aula, tornam-se inquietos e impacientes sob a restrição [...]” (WHITE 2008b, p. 45) sendo; portanto, induzidos a atitudes consideradas como indisciplinadas e violentas aos olhos dos educadores e não seria esse um bom tratamento para ser oferecido. Afirma que devido ao acelerado desenvolvimento da época, os

conhecimentos deveriam ser adquiridos rapidamente para a aplicação útil no cotidiano, mas não superficialmente.

O presente século se destaca por um interesse sem paralelo na educação. A ampla difusão do conhecimento por meio da imprensa, que põe ao alcance de todos os meios para sua própria cultura, tem despertado um anelo geral de progresso intelectual. (WHITE, 2008b, p. 45).

Por outro lado, a cultura apresentada nos meios de comunicação de massa, mesmo com a percepção de facilidades divulgadas por eles, também é formadora de mentes sedentárias e pouco pensantes. Com isso, “Muitos estudantes têm tanta pressa em terminar sua educação, que não se tornam hábeis em coisa alguma do que empreendem.” (WHITE, 2008b, p. 45). “Vivemos em uma época em que quase tudo é superficial.” (WHITE, 1986, p. 184), em que há pouca estabilidade e firmeza de caráter e isso porque desde o berço a educação é edificada como sobre “[...] areia movediça.” (WHITE, 1986, p. 184). Esses estudantes, neste sentido, não conseguem compreender os objetivos da educação e poucos desenvolvem a coragem e o domínio próprio para agir,

Aplicam-se ao estudo de matemática ou de línguas, ao passo que negligenciam um estudo muito mais necessário para a felicidade e o êxito da vida. Muitos dos que podem explorar as profundezas da Terra com o geólogo, ou atravessar os céus com o astrônomo, não revelam o menor interesse pelo maravilhoso mecanismo do seu corpo. Outros sabem dizer com exatidão quantos ossos há no esqueleto humano e descrever corretamente cada órgão do corpo, sendo, não obstante, tão ignorantes acerca das leis da saúde o tratamento de enfermidades, como se a vida fosse regida por um cego destino, em vez de por uma lei definida e invariável. (WHITE, 2008b, p. 45).

Essa afirmação, segundo a autora, tem a ver com o conhecimento de si, a formação da sua identidade fisiológica ainda não observada no ensino das escolas daquela época, na região em que estudavam essa realidade. O estudante deveria saber como funciona o seu próprio corpo para “[...] aprender a regular seus hábitos dietéticos [...]” (WHITE, 2008b, p.46), saber “[...] quantas horas dedicar ao estudo e quanto tempo ao exercício físico.” (WHITE, 2008b, p. 46). Isso porque,

O estudante que estuda arduamente dorme pouco, faz pouco exercício e come com irregularidade alimentos impróprios ou de qualidade inferior, está obtendo cultura intelectual às custas da saúde moral, da espiritualidade e, talvez, da própria vida. (WHITE, 2008b, p. 46).

O trabalho intelectual, nas diferentes áreas de estudos, deveria conter equilíbrio entre a cultura das diferentes artes, inclusive a arte de trabalhar com a terra, o cuidado de si, do outro; portanto, de sua saúde.

Em debate com outros pioneiros que sentiam necessidade de uma escola que repensasse a realidade, White reafirma que “Este preparo fomentará hábitos de confiança própria, firmeza e decisão.” (WHITE, 2008b, p. 46). Ademais, afirmava que quem estudasse em uma instituição com programa questionador daquela realidade poderia estar mais bem preparado aos deveres práticos da vida, seriam corajosos para transpor obstáculos culturais e firmeza para fazer escolhas no planejamento do futuro. O problema da escola, dizia ela, na formação de um estudante, “[...] não pertence unicamente aos métodos. Está igualmente no assunto dos estudos.” (WHITE, 1977, p. 226).

A formação da cultura nos moldes da educação integral cristã pressupõe a importância de afetar os familiares porque “Os pais ainda não despertaram a ponto de compreender a admirável importância da cultura cristã.” (WHITE, 1986, p. 72). Além disso, abordou sobre a necessidade de “[...] fazer decididas reformas em costumes e práticas [...]” (WHITE, 1996, p. 69) para perceber se vivem conforme observam na circunvizinhança ou porque escolheram esse modo de ser e estar no mundo. Os costumes dos educadores influenciam, no estudante, a “[...] precipitação temperamental [...]” (WHITE, 1986, p. 68), a *impaciência*, e o modo de *governar* os outros, assim como os hábitos de *bom gosto* (WHITE, 1996, p. 110), *esmero e ordem, cuidado com o corpo* e a sociabilização, considerando ser necessário “[...] buscar constantemente a cultura mais elevada da mente e da alma, para poder comunicar [...]” a educação necessária (WHITE, 1986, p. 31).

Como sugestão de currículo delimitou que os estudantes deveriam estudar no ambiente cultural, “[...] da causa para o efeito [...]” (WHITE, 1986, p. 336) e *as circunstâncias da vida*, para conhecer e saber o *que devem evitar*, ou seja, aquilo que *podem praticar que os elevará e os enobrecerá*, a fim de desenvolver “[...] fundamentos de uma varonilidade e feminilidade nobres.” (WHITE, 1986, p. 336).

Observou-se que, na escola, “O tempo é escasso para o desempenho dos deveres necessários.” (WHITE, 2008a, p. 20); entretanto é imprescindível educar a mente, também dos pais, desenvolvendo uma cultura de responsabilidade para atendimento às necessidades dos filhos. Os pais deveriam ser ensinados à gestão do tempo para aprenderem a distribuí-lo entre as atividades profissionais e

domésticas e o cultivo do coração e da mente, porque “É obra muito fina lidar com mentes humanas.” (WHITE, 1986, p. 205), sendo que pais e professores seriam, assim, preparados para tanto.

A escola não poderia ser a única responsável pela educação dos estudantes⁸¹; porém, em cooperação com a família, nesse modelo de educação. E se a educação de uma criança fosse realizada como a de outra “[...] a restrição que deve ser mantida sobre uma, destruiria a vida da outra.” (WHITE, 1986, p. 205). Cada estudante deveria ser tratado em sua singularidade.

Ao terem os filhos como objeto de estudo, os pais aprenderiam como lidar com eles e encontrariam tempo para pensar e agir de modo a desenvolvê-los com calma, paciência, sabedoria e amor. White ainda percebia que muitos estudantes não apresentavam sucesso na escola porque os pais detinham mais tempo para vizinhos e amigos, mexericos, ostentação própria por meio de adornos, vaidades e modismos deixando o ato de educar para a escola, visto que esta seria parceira da família, assim como a igreja e a comunidade.

A autora ainda comenta que “As faculdades mentais são suscetíveis de elevado desenvolvimento.” (WHITE, 2008a, p. 21); entretanto, demanda tempo familiar e escolar para este trabalho. Ela ainda percebeu que algumas palavras de ânimo aos estudantes e filhos, no momento apropriado, ajudariam a transpor as dificuldades e os desalentos observados. A satisfação obtida como resultado de poderem completar as tarefas com as quais se comprometeram ensinaria os estudantes a serem mais diligentes. Na opinião de White, o fracasso escolar, em muitos casos, ocorria por

[...] falta de palavras de encorajamento e de um pouco de ajuda em seus esforços, ficam desanimadas e mudam de uma coisa para outra. Esse lamentável defeito as acompanha por toda a vida. Deixam de fazer com êxito tudo aquilo em que se empenham, porque não aprenderam a perseverar sob circunstâncias desalentadoras. [...] A educação recebida na infância e na juventude afeta toda a sua carreira na vida adulta [...] (WHITE, 2008a, p. 22).

A memorização, no entanto, como método prioritário de ensino foi questionado e descartado porque, historicamente, a memória havia sido abarrotada na educação tradicional. White (1977, p. 230), completa afirmando que “Esta

⁸¹ Conforme reza a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, é dever, primeiramente da família e depois da escola, a educação dos estudantes. Artigos 1 e 2 (BRASIL, 2001).

faculdade foi sobrecarregada ao extremo, enquanto outras faculdades mentais não foram desenvolvidas de maneira correspondente.” Assim, o estudante não poderia deixar de desenvolver a faculdade de “[...] raciocinar e julgar por si mesmo [...]” (WHITE, 1977, p. 230), para que não fosse “[...] facilmente levado a seguir a tradição e o costume.” (WHITE, 1977, p. 230), sem discernimento, portanto, esclarecer-se das realidades culturais vivenciadas eram necessidades permanentes.

Ao olhar este cenário desafiador, White, decide escrever linhas gerais e orientações para reflexões de educadores e familiares, como proposta para uma educação não elitista, não livresca e não sedentária. Os artigos escritos por ela tratavam de assuntos que, tanto questionavam a realidade educacional como ofereciam proposta de mudanças, como “A devida educação” (1872); “Cristo como educador” (1877); “As escolas dos antigos hebreus” (1885); “Livros e autores em nossas escolas”(1893); e “A Bíblia em nossas escolas”(1897)⁸², entre outros.

Estes textos apontavam o ideal de escolas para a Igreja Adventista do Sétimo Dia, estendendo-a, também, para toda a sociedade, sendo que muitos outros artigos e cartas foram escritos durante este período (1872 a 1915), com a finalidade de ampliar as ideias delineadas naquele começo. Com isso ela imaginava que educadores pudessem organizar uma rede educacional que suprisse as necessidades observadas na educação daqueles estudantes em parceria com outros agentes educacionais, conforme a Pedagogia Adventista (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009): *as famílias, a igreja e a comunidade*.

3.4 A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA ADVENTISTA

[...] a educação [...] não pode negligenciar o equilíbrio entre o físico e o mental.

(KNIGHT, 2001, p. 237).

Após criticar a realidade vigente, a Educação Adventista vai considerar que “A mais bela obra já empreendida por homens e mulheres é lidar com mentes jovens.” (WHITE, 2008a, p. 10), com isso ela pretende uma educação que possa ir além da

⁸² Lembrando que em 1896 deu-se início às escolas adventistas no Brasil, em Curitiba, PR.

cultura livresca, elitista e sedentária. Seus ideais pretendem levar em consideração o alto grau de dificuldade e responsabilidade em formar pessoas. Diz White 2008a, p. 10) que “O máximo cuidado precisa ser tomado na educação da juventude, para diversificar de tal maneira a instrução que desperte as nobres e elevadas faculdades da mente.”

No perfil do educador estão descritas as habilidades de domínio próprio, paciência, tolerância, brandura e amor, e nos trabalhos pedagógico gerais aparece o cuidado com o tempo da criança e do jovem como aprendiz: “Há tempo para instruir a criança, e tempo para educar os jovens; e é essencial que esses dois aspectos sejam combinados em alto grau na escola.” (WHITE, 2008a, p. 10). Além dos fundamentos religiosos observados, percebe-se a influência de Rousseau, Pestalozzi e Dewey, dentre outros pensadores da educação da época.

O programa considera que a educação da criança não pode ser como a dos mudos animais, sem razão e nem inteligência. No modelo de educação adventista as crianças são educadas para serem autônomas, caso contrário a “[...] individualidade pode imergir da pessoa que lhes dirige o ensino; sua vontade, para todos os intentos e desígnios, estar sujeita à vontade de seu mestre.” (WHITE, 2008a, p. 10-11). A criança é olhada como ser humano, para desenvolver responsabilidade como indivíduos, usar a razão e os princípios, sendo desafiada mentalmente para expandir-se e fortalecer-se pelo exercício do trabalho mental, físico e emocional.

Para tanto, o professor não deve contentar-se com um trabalho refratário, antes, a atenção cuidadosa e especial ao cultivo das faculdades mentais mais carentes do estudante para que, “[...] exercitadas e levadas a um alto grau de vigor, [...] a mente atinja as devidas proporções.” (WHITE, 2008a, p. 11).

A autonomia é enfatizada como responsabilidade de desenvolvimento na escola, pois se os estudantes prepararem-se para participar ativamente das situações da cultura cotidiana, não haverá mais dificuldades assim que se percebam desligados do sistema que as manteve enlaçadas a certas regras. Muitos nessas circunstâncias sentem-se incapazes de pensar, tomar atitudes e decidir por vontade própria, devido à educação recebida.

Este modelo de educação atravessou oceanos e adentrou-se em diferentes continentes influenciando culturas de outros países, como proposta para o desenvolvimento do sábio uso da razão. “É obra de a verdadeira educação

desenvolver essa faculdade, preparar os jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem.” (WHITE, 1977, p. 17).

A autonomia, entendida como o governo de si, deve ser desenvolvida na escola e junto à família. Por meio da experiência na vida prática como requisito indispensável e essencial, o estudante deverá aprender sobre “[...] ordem, perfeição, pontualidade, governo de si mesmo, temperamento jovial, uniformidade de disposição, sacrifício próprio, integridade e cortesia [...]” (WHITE, 1977, p. 277).

O objetivo da disciplina é ensinar à criança o governo de si mesma. Devem ensinar-lhe a confiança e a direção próprias. Portanto, logo que ela seja capaz de entendimento, deve alistar-se a sua razão ao lado da obediência. Que todo o trato com ela seja de tal maneira que mostre ser justa e razoável a obediência. Ajude-a a ver que todas as coisas se acham subordinadas a leis, e que a desobediência conduz finalmente a desastres e sofrimentos. (WHITE, 1977, p. 287).

Para a Educação Adventista o desenvolvimento da criança deve ser dirigido, entretanto, sem estorvá-lo por intermédio de um governo indevido. Este é um requisito que conforme reitera White, “[...] deve ser objeto de estudo tanto por parte do pai como do professor.” (WHITE, 1977, p. 287). O excesso de regras é tão ruim quanto à deficiência delas, e usar a força para induzi-la a obedecer é *erro terrível*. As pessoas são constituídas diferentes e agem distintamente ao disciplinamento. Com exigência forçada o professor pode conseguir submissão, porém aparente, porque em seu coração há decidida rebelião.

Mesmo que o pai ou professor consiga impor a sujeição que deseja, o desfecho poderá ser não menos desastroso para a criança. A disciplina de um ser humano que haja atingido os anos da inteligência deve diferir do ensino de um animal irracional. A este apenas se ensina a submissão a seu dono. Para o irracional, o dono serve de mente, juízo e vontade. Este método, algumas vezes empregado no ensino das crianças, faz delas pouco mais que autômatos. O espírito, a vontade, a consciência acham-se sob o governo de outro. (WHITE, 1977, p. 288).

Não é propósito da educação cristã que o estudante seja dominado à força. E os profissionais que destroem a individualidade carregam responsabilidade de terem provocado essa falha na educação de alguém.

Enquanto sob a autoridade, as crianças podem assemelhar-se a soldados bem-disciplinados; faltando, porém, esse governo, notar-se-á a falta de força e firmeza no caráter. Não tendo nunca aprendido a governar-se, os

jovens não admitem restrições a não ser as exigências dos pais ou professor. Removidas estas, não sabem como fazer uso de sua liberdade, e com freqüência se entregam a condescendências que vêm a ser sua ruína. (WHITE, 1977, p. 288).

Segundo essa autora, os professores e familiares não deveriam desanimar de investir em um trabalho para desenvolvimento do governo de si, pois ao persistirem, mesmo sem ver resultados momentâneos, podem percebê-lo mais tarde. Para o observador superficial, diz ela, esse

[...] trabalho pode não mostrar verdadeiro valor; poderá deixar de ser estimado em tão grande conta como o daquele que retém o espírito e a vontade da criança sob uma autoridade absoluta; entretanto, os anos vindouros demonstrarão o resultado do melhor método de ensino. (WHITE, 1977, p. 289).

As regras que obtivessem as características do desenvolvimento da autonomia como governo de si seriam abordadas por um professor que não torne pública as faltas ou erros dos estudantes. Assim, evitando reprovar ou punir estes estudantes na presença de outros colegas, não os expulsando antes que se tenham feito todos os esforços para que o mesmo estudante perceba a necessidade da disciplina, e mostre-se, como exemplo, diante dos colegas, ensinando-o a viver.

Desligar um estudante da escola sem um trabalho educativo, para muitos, “[...] determinaria completo desleixo e ruína.” (WHITE, 1977, p. 293). Em casos de extrema necessidade de um desligamento por indisciplina, White diz ser “[...] inevitável; no entanto, não se necessitaria tornar pública semelhante coisa. Mediante consulta e cooperação com os pais, providencie o professor em particular a retirada do estudante.” (WHITE, 1977, p. 293).

O Ideário da Rede Educacional Adventista determina que o “Amor e ternura, paciência e governo próprio, serão em todo o tempo a lei de sua linguagem.” (WHITE, 1977, p. 294), regendo o desenvolvimento dos estudantes nas diferentes fases escolares.

3.4.1 A Didática Desenvolvida na Cultura Educacional Adventista a Partir do Pensamento de Ellen White

A didática que, conforme o dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008), é “a arte de ensinar”, assim como “o estudo dos métodos de ensino”, também consiste nas relações entre estudantes e professores nas ações do contexto escolar que objetivam de acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001) formar uma cultura. Esses autores relatam que o papel da escola tem consistido em formar e reformar o jeito de ser e estar no mundo, mediante seus métodos, técnicas e conteúdos.

Nesse sentido, com base no modelo de escola hebraica e aprimorando a partir das influências de outros povos e momentos histórico-filosófico, Ellen G. White escreve, em linhas gerais, orientações para serem aplicadas na organização da escola e no trabalho do professor e estudante.

As primeiras escolas não tinham orientações escritas e seguiam as experiências de outras escolas cristãs tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil e dos debates e interpretações feitas pelo grupo de pioneiros e diálogos com a comunidade. As linhas gerais orientam as escolas a construírem um programa com aqueles fundamentos. São observados pelo menos cinco elementos basilares da didática em White, conforme estudos de Gross (2008a)⁸³, a escola, o professor, o estudante, a metodologia e a avaliação. Na Divisão Sul-America foi reformulada, em 2009, a Linha Pedagógica denominada de *Pedagogia Adventista*. Essa, além da contextualização histórica e filosófica, também sistematiza o trabalho pedagógico das escolas de oito países⁸⁴ da América do Sul.

⁸³ Conforme aula número 4 do professor Dr. Renato Gross sobre Filosofia da Educação Adventista filmada nos estúdios da USB em 2008.

⁸⁴ Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Equador, Paraguai, Peru, e Uruguai.

3.4.1.1 A Escola

A escola é orientada a ser organizada a partir dos fundamentos “escriturísticos” (WHITE, 1986), sendo que os professores preparam-se para trabalhar nela com influências *idênticas a de uma escola do lar* cristão. Tem-se a finalidade de formar o estudante com *caráter sólido* e a percepção da “[...] negligência da educação no lar.” (WHITE, 1986, p. 303), para “[...] ensinar o caminho que deve andar.” (PROVÉRBIOS 22:6). Este modelo parte da leitura feita em Deuteronômio, no capítulo seis e dos versos seis a oito:

Guardem sempre no coração as leis que eu lhes estou dando hoje, e não deixem de ensiná-las aos seus filhos. Repitam essas leis em casa e fora de casa, quando se deitarem e quando levantarem. Amarrem essas leis nos braços e na testa, para não as esquecerem.

Não deve realizar um trabalho isolado, mas a escola é vista como rede educacional, e uma das agências educativas que atua em cooperação com a família, a igreja e a sociedade. Sua organização contribui para o desenvolvimento integral do estudante. Knight (2001, p. 202), relembra que “[...] o lar e a igreja têm um currículo e um estilo de ensino, e ambos certamente têm uma função social semelhante à da escola.”

Conforme as pesquisas de Timm (2004), diretor do Centro de Pesquisas Ellen G. White do Brasil, a escola deve organizar seu ambiente de modo que a natureza fale aos sentidos do estudante, com localização adequada para facilitar a aprendizagem, ênfase espiritual, excelência acadêmica, complementação prática, desenvolvimento físico e sociabilidade cristã.

A arquitetura deve propiciar movimento, fácil acesso para todos, e nela, o mobiliário, a decoração com suas cores e formas que estimulem os estudantes para aprender, tomar decisões, dar sua opinião, expressar seus sentimentos e pensamentos.

3.4.1.2 O Educador

O educador, também considerado estudante em potencial, difere-se dos demais estudantes pelas responsabilidades como autoridade da classe com maturidade e visão da educação que desenvolve. A Pedagogia Adventista (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009, p. 63), considera agentes educativos, “[...] os administradores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, capelães, funcionários, docentes e pais.” Destes, os docentes tem papel privilegiado e destacado pelo contato direto e contínuo com o estudante, responsabilizando-o pelo desenvolvimento escolar dentro da sala de aula. Todo educador deve ser agente de transformação e modelo demonstrando equilíbrio em suas ações e valorizando todas as áreas do saber.

Para White (1994, p. 41), “Tem-se prestado muito pouca atenção a nossas crianças e jovens que têm deixado de se desenvolver na vida [...]” como deveriam porque os educadores não os consideram com ternura e simpatia, permitindo que avancem no seu crescimento.

Essa autora dirige a palavra aos pais e solicita-lhes acompanhamento a ação conjunta da educação dos filhos. Ela diz que muitas vezes o estudante fica o ano letivo inteiro na escola, entretanto,

Essas crianças seguem mecanicamente a rotina do estudo, mas não retêm o que aprendem. Muitos desses estudantes contínuos parecem quase destituídos de vida intelectual. A monotonia do estudo seguido fadiga o cérebro, e pouco é o interesse que tomam nas lições; e para muitos se torna penosa a aplicação aos livros. Não têm íntimo amor ao pensar, nem ambição de adquirir conhecimentos. Não estimulam em si mesmos hábitos de investigação. (WHITE, 1994, p. 84).

O documento ainda insiste com os educadores e pais enfatizando que os estudantes “[...] carecem grandemente de educação apropriada [...]” (WHITE, 1994, p. 84), para se sentirem úteis no mundo, equilibrando a cultura intelectual com as demais. “A suposição de pais e professores de que o estudo contínuo fortaleceria o intelecto, tem-se demonstrado errônea; pois em muitos casos o efeito tem sido exatamente o contrário [...]” (WHITE, 1994, p. 85). Por motivos como este, são muito poucos os *raciocinadores* e *pensadores lógicos*, devido a falsas influências supervalorizando o desenvolvimento intelectual unilateralizado. Desse modo, a

criança recebe dos educadores educação “[...] superficial já desde o berço.” (WHITE, 1994, p. 85).

Estes, entre outros motivos, levaram a delinear o perfil ideal para o educador, conforme a Pedagogia Adventista (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009), ele deve apresentar características de ser imitador de Jesus Cristo, tratando o ensino e o educando com calma, paciência, empatia, ternura e domínio próprio; estar em sintonia com a filosofia e proposta de Educação Adventista; relacionar-se com os estudantes de modo a facilitar o trabalho educativo; cuidar da saúde física e mental avaliando o equilíbrio que faz entre essas duas atividades; desenvolver equilíbrio emocional para educar os estudantes com sabedoria; saber organizar seu programa de estudos relacionando a legislação vigente, a filosofia institucional, e a relação Deus-Homem-Natureza que contempla os estudos com base na Bíblia, na natureza, na fisiologia do estudante, na história, nas teorias e vivências práticas, no estudo da poesia e do canto, e na ênfase ao estudo da língua materna.

Conforme White (2008a, p. 5)

Os hábitos e princípios de um professor devem ser considerados ainda de maior importância que suas habilitações do ponto de vista da instrução. Se ele é um cristão sincero, sentirá a necessidade de manter interesse igual na educação física, mental, moral e espiritual de seus discípulos. A fim de exercer a devida influência, cumpre-lhe ter perfeito domínio sobre si mesmo, e o próprio coração possuído de abundância de amor para com os estudantes - amor que se manifestará em sua expressão, nas palavras e nos atos. Ele precisa ter firmeza de caráter, e então poderá moldar a mente dos estudantes, da mesma maneira que os instruir nas ciências. A primeira educação dos pequenos molda-lhes, em geral, o caráter para a vida. Os que lidam com os jovens devem ser muito cuidadosos em despertar as qualidades do espírito, a fim de melhor saberem como lhes dirigir as faculdades para serem exercitadas da maneira mais proveitosa.

3.4.1.3 O Estudante

O estudante é considerado um ser único, “[...] que se desenvolve física, psíquica, social, afetiva e espiritualmente de modo peculiar.” (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009, p. 59). White (1994, p. 20), recomenda ao estudante participar de um consistente programa porque “A mente deve ser disciplinada,

educada, exercitada [...]”, pelos educadores. O que implica concretizar o currículo⁸⁵, no contexto escolar, de acordo com a identidade e diversidade cultural. Considera-se o estudante único com sua etnia, gênero, história de vida, ritmo de aprendizagem e todas as diferenças que o pressupõe.

Para entendê-lo, tornam-se necessários o conhecimento sobre a natureza humana, as necessidades de acolhimento e desafios à aprendizagem. A Educação Adventista pretende formar o estudante com o perfil de aceitação dos agentes relacionais, Deus-Homem-Natureza. Ademais, busca o desenvolvimento de um caráter íntegro, do equilíbrio emocional, do pensamento crítico e reflexivo, das atitudes criativas e autônomas, do conhecimento, da experiência e da valorização das leis da saúde, da construção e da manutenção de relacionamentos saudáveis, do comprometimento e da responsabilidade com o ambiente em que vive, além do desprendimento de si a serviço do próximo.

3.4.1.4 A Metodologia

A metodologia, no currículo integral-restaurador, como se denominou pela Pedagogia Adventista (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009), compreende os métodos e os procedimentos de investigação nas diferentes áreas do conhecimento e da pesquisa. Objetiva “[...] restaurar a relação entre o homem e Deus, o homem e a natureza e dele com os outros.” (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009, p. 71), consigo mesmo, e parte de princípios metodológicos como diretrizes amplas que sustentam a seleção de meios e métodos de ensino a utilizarem nos diferentes espaços de aprendizagem dentro da escola e na comunidade circundante.

Conforme descreve White (1994, p. 45), os educadores devem entrar em contato com o conhecimento disponível sobre educação e reitera que a escola, “[...] em qualquer sentido, está atrasada quanto ao trabalho educativo. Nossas escolas

⁸⁵ Currículo, na abordagem adventista é entendido como todas as vivências do estudante dentro da escola e supõe desde o modo como são recebidos até a oferta de lanche e demais atividades disciplinares ou interdisciplinares (KNIGHT, 2001). Na Pedagogia Adventista (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009) é denominado Currículo Integral-Restaurador.

devem estar muito adiantadas no que respeita à mais elevada espécie de educação.” e a metodologia, alicerçada a princípios. Jorge Knight (2001, p. 203) apropria-se de uma frase de D. Elton Trueblood para dizer que “[...] até que estejamos esclarecidos naquilo que o homem é, não seremos esclarecidos a respeito de muito mais.”, o que dá a entender que o conhecimento mais importante da escola é aquele que possibilita entender quem é o estudante e o que ele precisa saber.

Como princípios metodológicos, delineiam-se a centralidade na Bíblia, a integração fé e ensino⁸⁶, a progressão na abordagem e aprofundamento do conteúdo, a clareza e objetividade no processo de ensino, a relação teoria-prática, a coerência entre objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação, a consideração pelos conhecimentos adquiridos e as experiências vividas. Além disso, o conhecimento do estudante e sua realidade, o estímulo ao espírito investigativo, reflexivo e criativo, bem como a consolidação dos conhecimentos tornando-os permanentes, corroborando para o respeito às diferenças individuais, a consideração aos valores bíblico-cristãos, o espírito cooperativo e a interdisciplinaridade.

Entendido como todo o esforço do professor para comunicar o estudante viabilizando o processo de aprendizagem, os métodos de ensino pressupõem relação entre “[...] objetivos, conteúdos e princípios metodológicos, planejamento, participação conjunta entre professores e estudantes, procedimentos e meios para serem operacionalizados.” (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009, p. 81).

Estudam-se os caminhos a serem utilizados historicamente, pelos profetas, apóstolos, e pela pedagogia como método expositivo, contendo explanação verbal, demonstração, ilustração e exemplificação, trabalho independente, trabalho em conjunto, trabalho em grupo, atendimento individualizado e representação vivenciada, entre outros.

Os meios de ensino e recursos materiais e tecnológicos são instrumentos utilizados para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Os recursos devem estar atrelados às estruturas de pensamento do que significa ensinar e

⁸⁶ A integração fé e Ensino é a relação dos valores e princípios bíblicos que são vividos enquanto se trabalha um conteúdo. Sobre este tema ver Gross (1997).

aprender, caso contrário, materiais considerados sofisticados podem ser, até mesmo, intrusos para o desenvolvimento do processo.

Frente aos meios de ensino, o estudante precisa ser desafiado a refletir, criar, resolver problemas e não somente reproduzir um conhecimento pronto e acabado. Assim, ao planejar uma aula, antes de o professor pensar em variar os meios de ensino e os recursos materiais ou tecnológicos à disposição deve ter bem claro seus objetivos, conhecer seus estudantes, a dinâmica de suas relações e entender como há melhor aprendizagem. (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009, p. 84).

A partir das análises sobre métodos e meios de ensino é que o professor é orientado a selecionar aqueles que mais se aproximam das suas necessidades de ensino para que os estudantes aprendam mais e melhor. O livro didático, nesse sentido, surge como um dos aliados ao professor da Rede Educacional Adventista, contribuindo como importante instrumento de ensino e aprendizagem.

E White (1994, p.11) adverte que “A mais elevada educação requer algo maior [...] daquele conhecimento que se obtém dos livros.”, e argui que:

Muitos dos livros de estudo dos jovens seriam eliminados, sendo substituídos por outros de molde a comunicar conhecimento substancial, abundantes de sentimentos próprios para serem entesourados no coração, e em preceitos que poderiam com segurança reger a conduta. (WHITE, 1994, p. 25).

O livro *Pedagogia Adventista* ainda privilegia espaço para descrever procedimentos com o uso do quadro de giz e quadro branco, retroprojetor e projetor multimídia, sugerindo ampliar a percepção de meios de ensino frente às necessidades dos estudantes e de acordo com as habilidades do professor para seu manuseio. Quanto às orientações didáticas, descreve a relevância da aula, em si, como momento privilegiado de aprendizagem da cultura, disciplina e questão das regras como necessidade de construção coletiva ao entendimento e cumprimento da aula, e da tarefa de casa como ampliação do conteúdo estudado na escola ou na preparação para ele.

3.4.1.5 A Avaliação da Aprendizagem

O documento que comporta este item da didática da Rede Educacional Adventista, *Pedagogia Adventista*, não pretendeu responder questões como o quê, quando e como avaliar. Entretanto, traçou orientações gerais e princípios para serem refletidos em todo o processo avaliativo.

A avaliação é compreendida como um processo essencial para a formação do ser humano, e vai além do processo de mensuração por meio de exames escolares. A avaliação da aprendizagem envolve todas as dimensões do ser – física, mental e espiritual – numa perspectiva dialógica entre processo-resultado, permitindo-se uma abordagem qualitativa e quantitativa, tendo em vista sua interdependência. (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009, p. 91).

Orienta-se que o processo avaliativo deve abranger todas as possibilidades para o alcance dos melhores resultados possíveis. Para tanto, ocorre em todo o tempo e em todos os espaços, permitindo reflexão e análise para crescimento contínuo. Não é o fim do processo educativo, antes, apresenta-se como oportunidade para aquisição de novas compreensões a cada objeto de estudo.

A avaliação é um envolvimento ao estudante e ao professor em que aquele tem a oportunidade de “[...] conhecer seu progresso em relação aos objetivos propostos para a aprendizagem [...]” (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009, p.93), identificando dificuldades para superação e percepção de amplitude, e este, considerado principal responsável, “[...] operacionaliza o processo avaliativo.” (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009, p. 92), planejando a avaliação a partir da proposta pedagógica e da sua prática para acompanhar, verificar, expressar e orientar a continuidade do processo a partir dela.

Como viabilizador de todo o processo avaliativo da aprendizagem os agentes educativos devem estar atentos ao ambiente, aos objetivos, à forma de trabalhar, aos conteúdos e à finalidade da avaliação.

Alguns princípios norteadores da avaliação da aprendizagem como ser restauradora, integral, significativa, contextualizada, permanente, contínua, cumulativa, pragmática e coerente encaminham às orientações didáticas. Essas orientam para que o ambiente da sala de aula seja transformado a fim de propiciar

aprendizagem. Com isso o estudante pode entender o aprendizado como projeto de vida e de desenvolvimento cultural, no entanto as aulas precisam ser repensadas e diversificadas para atender às diferentes realidades.

Assim, os estudantes saberão os critérios e avaliarão a aula, os horários e todo o processo educativo. É preciso que as competições sejam amenizadas para que o estudante aprenda por suas próprias necessidades e os resultados sejam debatidos e redirecionados. Caso haja necessidade, que os trabalhos recebam novos encaminhamentos a partir dos resultados, bem como o planejamento seja para dominar o conhecimento em pequenas doses, além de os registros serem feitos em tempo hábil a fim de continuar o trabalho pedagógico e os instrumentos tenham significado. É preciso que as atividades avaliativas sejam diversificadas e o estudante possa elaborar relatório para analisar o próprio crescimento, autoavaliar-se para sentir-se no processo, e corresponsável. É imprescindível que o estudante desenvolva-se integralmente e as notas sejam parte de sua formação, uma vez que saiba o modo como as pessoas são avaliadas na vida real e sintam-se inseridas no processo que também é o mundo.

3.5 A REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA NO BRASIL

Apesar da semelhança entre algumas práticas da proposta educacional adventista e certas prescrições da chamada 'escola nova' (educação integral, educação prática com trabalhos, educação campestre em regime de internato), que serviu de fundamentação para os debates produzidos ao final da década de 1920, culminando com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, a vã pretensão dos educadores adventistas em manter uma posição desvinculada das ideologias de cada época determinou, na maior parte do tempo, a falta de engajamento nas questões imediatas com as quais o setor educacional se debatia.

(SILVA, 2001, p. 5).

Analisando o quadro estrutural do capitalismo industrial e o modo como o protestantismo se desenvolveu, tanto nessas estruturas, quanto nas do imperialismo euro-norte-americano, influenciando a formação do pensamento adventista nos Estados Unidos, concomitantemente à rede de escolas. A pedagogia também serve

de base para a compreensão do transplante do protestantismo para o Brasil e, neste contexto, a Educação Adventista.

O livro de Mesquisa (1994), intitulado *Hegemonia Norte-americana e Educação Protestante no Brasil*, apresenta o cenário que formou mentalidade dos Estados Unidos para migração em massa para o Brasil. Segundo Mesquida (1994, p. 22):

Para explicar e explicitar a dialética que une a educação confessional de origem missionária norte-americana à sociedade brasileira propomos, como hipótese fundamental, que a presença do protestantismo no Brasil – em particular a Igreja Metodista – deve ser interpretada em relação: a) ao desejo das elites progressistas da Região Sudeste do Brasil de fins do século XIX e início do século XX, de se aproximarem dos EUA e de imitarem seu modelo político, econômico e cultural, identificando-se com concepção de mundo e com os ideais republicanos e liberais norte-americanos; b) ao interesse norte-americano de exercer hegemonia cultural, política e econômica no Brasil.

Os protestantes firmaram parcerias com o governo americano e brasileiro e o transplante foi firmado a partir de negociações oficiais, ratificando alianças com as elites para implantação dos seus sistemas educacionais nos projetos de preparo para a formação elitista do liberalismo, conforme Mesquida (1994). Já não se observam os mesmos caminhos percorridos pela Educação Adventista, conforme apontam Silva (2006), Vieira (1995) e Prestes Filho (2006), fazia parte de uma denominação protestante recém formada nos Estados Unidos, sem expressividade política.

A partir da formação da Igreja, os adventistas viam a si mesmos como portadores de uma mensagem de alcance mundial. O remanescente deveria levar a mensagem do segundo advento a todo o mundo. Primeiro, deveriam alcançar partes do próprio Estados Unidos, ainda sem presença adventista, como era o caso da Califórnia. Nesse Estado, foi estabelecida uma editora, uma instituição médica e uma academia/escola. O modelo editora/hospital/escola seguiu o exemplo do que ocorrera em Battle Creek, onde esses tipos de instituições primeiramente se formaram. (PRESTES FILHO, 2006, p. 46).

Por iniciativa independente a Igreja Adventista inicia suas missões estrangeiras em 1874, quando John Nevins Andrews (1829-1883) foi à Suíça como primeiro missionário oficial da denominação e, em 1880 a editora em Battle Creek começou a publicação de livros e periódicos na língua alemã, sendo essas literaturas, as primeiras a chegar à América do Sul.

Conforme Bertotti e Lima (2006, p. 21), “[...] em 1884 chegou um pacote para Carlos Dreefke, enquanto ele estava no armazém de Davi Hort.” Naquela época os armazéns eram lugares de encontros sociais para as pequenas vilas. Dreefke, ao receber o pacote ficou receoso de abrir. Com insistência dos amigos surpreendeu-se ao ver revistas da Igreja Adventista, escritas em alemão e editadas nos Estados Unidos, mas provenientes da Europa. Mais tarde soube que seu enteado, fugindo da polícia, entrou em navio e, já na Europa entregou a dois missionários o endereço de Dreefke, que morava em Brusque, SC. Com a literatura em mãos, muitos se interessavam pela leitura e solicitavam outros livros para aprofundar seus conhecimentos.

A venda de literaturas produzidas pelas casas publicadoras, inicialmente a de Battle Creeck, era um meio de tornar conhecidas as doutrinas da igreja para depois seguir os planos de evangelização por meio de pastores que concluíam o trabalho por meio do batismo e da formação de comunidades.

O pastor Frank Westphal, nesse contexto, chega ao Brasil, pela Argentina, em 1895, com a incumbência de realizar os batismos aos que se convertiam pelo trabalho da venda de livros das casas publicadoras. Os primeiros pastores eram alemães, mas enviados pelos Estados Unidos, conforme Gross (1996) e Bertotti (2006).

No mês de abril de 1895, Guilherme Stein Junior é batizado em Piracicaba-SP e considerado o primeiro adventista batizado no Brasil (GROSS, 1996; LESSA, 2000a, 2000b). Já no dia 08 de junho, oito pessoas se batizam nas águas do rio Itajaí-Mirim, pelo mesmo pastor Frank Westphal, em Gaspar Alto, SC, sendo esse grupo considerado o primeiro a formar igreja no Brasil (BERTOTTI; LIMA, 2006).

A Rede Educacional Adventista no Brasil teve início na cidade de Curitiba. Ana e Oscar Emílio Otto foram os primeiros conversos adventistas do Paraná, que estudaram textos de Ellen White⁸⁷ e mudaram seu estilo de vida. Assim que refletiram sobre as novas crenças concluíram que os filhos deveriam ser educados, desde pequenos, em ambiente com aquela maneira de pensar. No dia 18 de janeiro do 1896, foi realizada a primeira reunião dos membros daquela igreja, ainda na residência do casal, pelo sábado de manhã (GROSS, 1996).

⁸⁷ É importante ressaltar que White escreveu livros e representantes de vendas denominados de colportores, vieram ao Brasil com o objetivo de influenciar a cultura brasileira com a literatura que continha os princípios e valores dos adventistas.

A primeira instituição educacional adventista do Brasil foi fundada, em 1896, sob as orientações do pastor Huldreich Graf, que chegou ao Brasil em 1895, de Hamburgo, na Alemanha, enviado pela Associação Geral de Battle Creek, Estados Unidos da América. Para essa instituição escolheu-se o nome de “Colégio Internacional” (GROSS, 1996) e Guilherme Stein Junior foi o diretor e primeiro professor.

Guilherme Stein Junior, descendente de alemães, foi um jovem professor de 25 anos de idade, proveniente de Piracicaba, que conheceu a organização adventista um ano antes do convite para lecionar em Curitiba. Assim que iniciou sua mudança de estilo de vida, também começou seu trabalho de vendas de livros para a Casa Publicadora Review and Herald⁸⁸, que enviava materiais religiosos de Battle Creek. Ele trabalhava nas áreas de imigrantes americanos de Santa Bárbara e de Americana, no interior de São Paulo. Aceitou o convite e mudou-se imediatamente para Curitiba.

O Colégio Internacional, como denominado, tinha por objetivo atender a população de Curitiba, no Paraná, com a cultura das ideias recentes provenientes dos Adventistas, traduzidas em um modelo de educação. O professor Guilherme Stein Junior foi convidado para lecionar e dirigir o colégio que, segundo Rabello (1990), recebeu os filhos da elite da cidade.

O método de alfabetização das escolas curitibanas era o de soletração; entretanto, Stein iniciou com o sistema fonético do mineiro Felisberto de Carvalho. O método recebeu aceitação da comunidade e popularizou-se, ampliando o número de estudantes consideravelmente. Iniciou com seis estudantes, seis meses depois, 120, e até alcançar o número de 400 estudantes no colégio (GROSS, 1996; RABELLO, 1990).

O excesso de trabalho de Guilherme Stein Junior nos três turnos do dia inviabilizava a sua permanência com saúde em Curitiba. Ele pediu para voltar a São Paulo, entretanto, a convite da igreja, mudanças de planos foram feitas de modo que sua mudança redirecionou-se para a abertura da primeira escola oficial da Igreja Adventista do Sétimo Dia em Gaspar alto, SC.

⁸⁸ Poucos anos mais tarde Guilherme Stein Junior trabalhou como primeiro editor da Casa Publicadora Brasileira.

Essa primeira escola paroquial, como já mencionada, foi fundada em Gaspar alto, SC, no dia 15 de outubro de 1897. Seu objetivo era alfabetizar as crianças com os valores da cultura adventista, a fim de formar líderes para trabalhar nas igrejas e escolas adventistas do Brasil. Havia classe noturna para atender estudantes adultos da região, que se formariam em teologia. Em 1899, a esposa do senhor Augusto Brack, representante de vendas de uma das Casas Publicadoras, assumiu o lugar do professor Guilherme Stein Junior, como professora. Os registros de Rabello (1990) apontam apenas o seu sobrenome: professora Brack.

Desde 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, muitos imigrantes desejosos de uma nova vida também atravessaram o mar em direção a este país. Com isso, a Igreja Adventista incentivava a vinda de profissionais que pudessem falar a língua dos imigrantes e influenciar com seu sistema educacional. O pastor e professor John Lipke, foi um desses profissionais que, no ano de 1897, chegou a Porto Alegre e mantinha-se financeiramente com a venda de livros, entretanto, nas horas disponíveis lecionava em sua própria casa.

Em 1899, já em Gaspar Alto percebe-se a primeira tentativa de organização de um colégio de ensino superior para formação de missionários brasileiros. Foram construídas instalações nesse mesmo ano e, no ano seguinte, 1900, iniciaram-se as aulas sob responsabilidade do professor e pastor John Lipke.

“O colégio possuía dormitórios, masculino e feminino, refeitório e regular material didático, inclusive um corpo humano desmontável para estudo da anatomia. Havia alunos também de outros estados e da Argentina.” (RABELLO, 1990, p. 41).

Muito tempo antes, em 1875, Silva (2006), relata em sua pesquisa que a educação protestante no Brasil já apresentava, naquele ano, um material didático utilizado numa escola de Itu-SP, sob inspiração da educação norte-americana, constituído de:

Mesas, bancos de assentos reversíveis, pedras de ardósia, mapas, globos, ábacos, mapas de anatomia (olho, coração), modelo de cabeça, retratos de homens ilustres, microscópios, aparelhos de física e química, aparelhos de ginástica, aparelhos telegráfico, pequeno prelo e caixa com 64 formas e sólidos para o ensino objetivo. (BARBANTI, 1977 apud SILVA, 2006, p. 15).

O que reflete a importância e qualidade dada aos materiais em sala de aula. Nesse começo de trabalho educacional adventista no Brasil; entretanto, observa-se pelos documentos analisados, que as famílias da classe média rural enviavam seus

filhos para estudarem em regime de internato ou externato, conforme a localização de suas residências e procuravam imprimir materiais no ambiente escolar. Primeiramente a língua ministrada nas aulas era a dos ancestrais dos descendentes de imigrantes, seguindo posteriormente da Língua Portuguesa com a formação de profissionais nos colégios do Brasil (SILVA, 2001, 2006).

Conforme Bertotti e Lima (2006, p. 36), por mais boa vontade que tivessem, os professores estrangeiros “[...] não conheciam profundamente a cultura e as características do comportamento brasileiro ou dos imigrantes do Brasil.” Com isso, cada conversa era considerada uma pérola para atuar na missão de educar com os valores defendidos pelos adventistas.

De Gaspar Alto, o colégio foi transferido para Taquari, no Rio Grande do Sul em 1903, devido à dificuldade de acesso ao local situado, subentendendo que a escola primária permaneceu em Gaspar Alto-SC. Os primeiros estudantes formados no colégio superior, segundo registros, foram Francisco Belz, Ricardo Olm e a senhorita Rebling.

O internato de Taquari, no Rio Grande do Sul, teve suas aulas iniciadas em 19 de agosto de 1903, depois de uma reforma em uma ampla casa com três divisões e Emílio Schenk foi eleito diretor.

Foram detectados dois grandes problemas já em 1904, o acesso a Taquari, RS, era tão difícil quanto o da cidade anterior, Gaspar Alto, SC, e a descentralização em relação às outras Regiões do Brasil inviabilizavam financeiramente a frequência de muitos estudantes interessados. Com essa situação, a Conferência do Rio Grande do Sul sugeriu transferência para uma região central do país. Os planos foram feitos para que o colégio fosse transferido para São Paulo, por ter a igreja bem estabelecida e facilitar acesso aos estudantes interessados do Norte ao Sul do país.

No início de 1913, John Boehm chegou ao porto de Santos para trabalhar com os imigrantes alemães do Brasil. Em 1914 ele foi convidado para começar as construções do novo colégio. Ainda hoje se encontra naquele endereço, em Capão Redondo-SP, agora com o status de campi central do Centro Universitário Adventista de São Paulo, UNASP.

Outros dois campi do mesmo centro universitário foram fundados na região da grande São Paulo, em Engenheiro Coelho (UNASP II) e em Hortolândia (UNASP III), de acordo com Silva (2006), Bertotti e Lima (2006), Vieira, (1995) e Rabello (1990).

O Informativo Estatístico de Abertura do ano 2009, da DSA, relata o desenvolvimento das Escolas Adventistas no Brasil e apresenta: 318 escolas de Ensino fundamental, 131 colégios, seis instituições universitárias, num total de 445 instituições de ensino. Ainda no Brasil somam-se 8736 professores e 144.356 estudantes.

3.6 GUILHERME STEIN JUNIOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS

Permitirá que outros sejam grande e a ti te conservarás
pequeno

(VIEIRA, 1995, p. 222).

A figura de Guilherme Stein Junior vem mostrar um perfil diferente daquele desenvolvido pelos imigrantes estabelecidos no Vale do Paraíba, que apresentavam idéias tradicionalistas e de escravocratas. A região de Piracicaba, e mais precisamente a Fazenda São Lourenço, é palco para a chegada da família Krähenbühl, emigrados da Suíça, onde, mais tarde se entrelaça com a família de Guilherme Stein Junior.

Vieira (1995) confronta as cartas da família Krähenbühl enviadas aos parentes da Suíça com outras pesquisas e traça certa evidência de choque cultural advinda da chegada dos emigrantes ao Brasil. Países como a Suíça e os EUA utilizavam conhecimentos tecnológicos e educacionais que o Brasil ainda desconhecia. A adaptação ao ambiente novo era difícil e demorada, sendo que a via utilizada para amenizar a situação era a do trabalho e a do envolvimento com a igreja da qual faziam parte.

O período de meio século coberto pelas cartas estende-se de 1857 a 1906 e abrange exatamente a época das grandes transformações experimentadas pela sociedade brasileira. Com o advento da agricultura extensiva, da expansão das fronteiras agrícolas, da implantação das vias de comunicação e transporte, da abolição da escravatura, da Proclamação da República, e da promulgação de uma nova Constituição com a separação da Igreja e do Estado e garantia de liberdade religiosa. (VIEIRA, 1995, p. 26).

A liberdade religiosa existia, porém orientava-se que as igrejas protestantes não construíssem prédios que se assemelhassem aos da Igreja Oficial Católica, deviam assemelhar-se a casas de moradia, sem torres que confundissem os cidadãos.

Enquanto não havia igreja para determinados grupos religiosos, estes e seus familiares congregavam nas igrejas protestantes da sua circunvizinhança ou faziam seus cultos nos lares, convidando vizinhos a participarem.

Guilherme Stein Júnior conheceu a Igreja Adventista por meio de um livro editado pela casa publicadora de Battle Creek, em alemão, interessou-se pela literatura encomendando outros livros. Sendo, posteriormente, também um representante de vendas dessa mesma editora.

Em 1895, o pastor F. H. Westphal desembarca no Rio de Janeiro e segue para Piracicaba, pela ferrovia, encontrando-se com Guilherme Stein Junior, batizando-o em abril do mesmo ano.

O casamento de Guilherme Stein Junior, com Maria Krähenbühl, auxiliou na ampliação da cultura devido às trocas de experiências vividas pelas duas famílias no processo de migração para o Brasil. A chegada dos familiares no porto de Santos, subindo para a sua região de moradia, Piracicaba, iniciando um modo de vida de aventuras, fragilidade na saúde e necessidades de adaptação a cada mudança de cidade e de profissão, são apenas algumas das trocas culturais que enriqueceram a vida intelectual do casal. Logo após seu casamento, trabalhou na oficina da família Krähenbühl ampliando o relacionamento com diferentes pessoas da região.

Autodidata, estudava muito durante as horas de folga de modo a desenvolver habilidades linguísticas em várias línguas, dentre elas, o alemão, a língua dos seus familiares, a língua portuguesa, o inglês e o hebraico.

Em 1896 dedica-se, com sua família, tempo integral para trabalhar nos setores que a igreja precisasse. Como os passos dados para o início do trabalho era a venda de literatura. Guilherme se propôs a trabalhar com as colônias americanas oferecendo literaturas em inglês. Conforme descreve Vieira (1995), o único livro editado em português apresentava um tradução muito ruim e a arte toda foi produzida nos Estados Unidos. Daí a preferência por material de melhor tradução e com mais títulos para ajudar na sua subsistência.

A vivência de quem iniciava o trabalho consistia em viagens feitas a cavalo, devido à pequena quantidade de carroças, sendo que durante o período de chuvas

as estradas tornavam-se intransitáveis. Rios transbordavam facilmente e os viajantes perdiam muitos dias de trabalho efetivo.

Quando saímos de nossos escritórios para o trabalho nas colônias de imigrantes geralmente levamos uma mula carregada com livros para economizarmos tempo e dinheiro na viagem das cidades para as colônias, pois nossas despesas são bem menores se nos hospedarmos nas colônias. (VIEIRA, 1995, p. 144).

A região de Santa Bárbara, desde 1835, com o impulso da indústria açucareira, que, devido à recessão apresentava seus preços de mercado muito baixo inviabilizando muitos fazendeiros de manterem suas terras e impulsionando-os a seguirem outros rumos de trabalho. Esse contexto trouxe para o Brasil cerca de 2,700 cidadãos norte-americanos, somente em 1868. Guilherme trabalhou nessa região e desenvolveu sua linguagem em inglês na comunicação com a colônia e missionários americanos com os quais se relacionava no trabalho de vendas.

Ainda em 1896, Guilherme Stein Junior muda-se com a família para trabalhar em Curitiba, na primeira Escola Adventista organizada por iniciativa particular. Os desafios o levaram a trabalhar, também, na primeira Escola Adventista Oficial em Gaspar Alto-SC, em 1897, seguindo para Santos em 1899, como obreiro bíblico e evangelista.

Suas experiências formaram sua multiculturalidade, de modo que em 1900 seus conhecimentos foram aproveitados no Rio de Janeiro, onde iniciou a publicação do primeiro periódico missionário para o Brasil, na Casa Publicadora Brasileira, denominada de Sociedade de Tratados. Ali ele trabalhou como tradutor até a sua aposentadoria. Ele foi editor, autor de diversos livros e artigos e tradutor de livros e hinos evangélicos. Seu livro *O Tupi*, apresenta um estudo das línguas e tradições dos povos, com base nas suas leituras e aprendizagens com diferentes formas de exprimir ideias (VIEIRA, 1995).

No mês de maio de 2009 o GEPEA reuniu-se em Curitiba-PR, a fim de revisar a história do pensamento educacional adventista, analisar as contribuições culturais e avaliar as necessidades de desenvolvimento. O Grupo de estudos levantou a questão histórica e percebeu necessidade de rever o programa oferecido, considerando que as diferentes denominações adentraram ao Brasil com propostas que pretendiam hegemonia cultural, sendo que as técnicas para alcance da meta passavam pela perseguição e discriminação das outras culturas. Na busca de

esclarecimentos, concluiu-se que a globalização difundiu pesquisas e contribuiu para a percepção das diferenças, do respeito ao diferente e da organização de um programa pedagógico com os valores defendidos pela igreja, sem, no entanto, discriminar os diferentes modos de ser e estar dos estudantes.

4 CHEGAM OS LIVROS E AS CASAS PUBLICADORAS MULTIPLICAM OS SCRIPTS: REVIEW AND HERALD PUBLISHING HOUSE E CPB

Faça o melhor que você pode, que eu farei o melhor que eu puder

(ELLEN G. WHITE).

O Século XIX apresentava-se em efervescência nas diferentes áreas da vida norte-americana. A teologia, a filosofia, a medicina, a industrialização e a educação, estavam em transição de maneiras tradicionais de pensar para modos diferenciados de representações.

Como discorre Foucault (2007, p. 309), “[...] os homens trocam, porque experimentam necessidades e desejos; mas podem trocar e ordenar essas trocas porque são submetidos ao tempo e à grande fatalidade exterior.” Influenciados pela nova “[...] linguagem que nomeia, que recorta, que combina, que articula e desarticula as coisas, tornando-as visíveis na transparência da palavra.” (FOUCAULT, 2007, p. 428), o grupo criticou o conhecimento “[...] meramente livresco [...]”, elitista (DOUGLASS, 2001, p. 354), e implantou um programa que pretendia contrapor-se ao discurso anterior, unindo ao programa escolar tanto o esforço físico quanto o mental, e o trabalho não egoísta e menos competitivo.

O primeiro professor e diretor de uma Escola Adventista, Goodloe, H. Bell, nomeado para trabalhar no Battle Creek College, em 1868, educou-se em um contexto histórico-cultural, cujas influências da Revolução Industrial deixavam rastros tanto de pobreza quanto de pensamento elitista burguês. Douglass (2001, p. 356) descreve que, em 1898, White escreveu que a educação adventista deveria abordar “[...] uma diferente ordem das coisas.”

Nas reuniões de estudos e sistematizações, Ellen White orientou os pioneiros sobre a necessidade de ampliar os serviços para atender a comunidade mediante a produção de livros e periódicos escritos a partir dessa maneira adventista de pensar. Para ela, a Escola Adventista poderia “[...] apresentar um cunho diverso daquele que apresenta algumas das mais populares instituições de ensino. Muitos dos livros de estudo empregados nestas escolas são desnecessários para a obra de preparar estudantes [...]” (WHITE, 1994, p. 389).

É difícil afastar-se de velhos costumes e estabelecidas idéias. Mas poucos são os que avaliam o prejuízo sofrido por muitos em longos cursos de estudo. Muito do que se acumulam no cérebro não tem valor nenhum; todavia os estudantes julgam que esta educação é todo suficiente, e, após anos de estudo, saem da escola com seu diploma, supondo-se homens e mulheres bem educados e prontos para o serviço. Em muitos casos, este preparo para o serviço não passa de uma farsa. (WHITE, 1994, p. 392).

Sobre o uso de livros White (1994, p. 390) argumentava que:

É um erro pôr nas mãos dos estudantes livros que os deixam perplexos e confundidos. A razão por vezes dada para esse estudo, é que o professor passou por ele, e o estudante deve fazer o mesmo. Se, porém, os mestres recebessem sabedoria [...] considerariam o assunto de modo muito diverso. Calculariam a relativa importância das matérias a serem aprendidas na escola e os ramos comuns e essenciais da educação seriam cabalmente ensinados.

Por outro lado, ela preocupa-se com quem poderia trabalhar nas casas publicadoras e orienta a ideologia a ser seguida. Para ela a literatura que chega às mãos do leitor contribui para a formação da cultura. Entretanto ela questiona a cultura a ser construída e impõem grande responsabilidade. Na Revista Adventista de julho de 1990, em um artigo de Lessa (1990a, p. 5), cita White dizendo que:

A pujança e eficiência da nossa obra dependem grandemente da espécie de literatura que sai dos nossos prelos. Portanto, deve-se ter exercido grande cuidado na escolha e no preparo da matéria que irá ser divulgada para o mundo. São necessários o maior cuidado e discernimento. Nossas energias devem ser devotadas à publicação de literatura da mais pura qualidade e espécie mais enobrecedora.

Ao adentrar para o século XX, havia uma ordem de expansão territorial, tanto a Editora quanto a Escola Adventista atravessaram os mares na divulgação de suas descobertas.

A relação entre escola e editora apresenta-se como necessidade, pois tem finalidade de registrar os ideais e divulgar as pesquisas e literaturas com os valores defendidos, e há uma colaboração para o desenvolvimento de ambas. Depois da editora Review and Herald Publishing House⁸⁹, nos Estados Unidos, a Casa

⁸⁹ Segundo Maxwell (1982), a primeira literatura escrita pela instituição foi um periódico, no ano de 1849. Ela não apresentava cunho didático escolar, mas religioso. O autor foi Tiago White. A edição ocorreu em julho e representou uma tiragem de mil exemplares. Em Middletown, em um impressor local. Em 1851, com investimentos provenientes de doações, a instituição adquiriu a primeira impressora manual, semelhante àquela que Gutemberg utilizava no século XV. Em 1855

Publicadora Brasileira, registra seu começo no mês de julho de 1900 e encontra-se entre as 56 editoras que estão espalhadas pelo mundo.

De acordo com Engel, naquela época os pioneiros nem imaginavam as proporções de crescimento da editora com serviços tão abrangentes em diferentes literaturas. No Rio de Janeiro, enfrentou “[...] momentos difíceis em seus primeiros anos de existência, mas nunca se deixou dominar pela ideia do fracasso.” (ENGEL, [19--], p. 1). Essa autora descreve que os pioneiros tinham um lema: “Sempre avante!”. O primeiro nome escolhido para a editora foi *Sociedade Internacional de Tratados no Brasil* e, assim como o início nos Estados Unidos da América, aqui também ela não possuía tipografia própria e, portanto, dependia de parcerias com outras gráficas.

A editora chegou ao Brasil em circunstância de desenvolvimento da cultura livreira. Em 1850, havia três livrarias, esse número aumenta para cinco em meados de 1870. Conforme as pesquisas de Hallewell (2005), em São Paulo, já a partir de 1890 havia um grande desenvolvimento da indústria papelreira e das editoras. De 1902 a 1912, a importação de polpa em tonelada para a produção de papel para as editoras e outros serviços foi de 87 até 6.118, respectivamente. Fazendo uma retrospectiva da situação intelectual de São Paulo, percebe-se que ela era considerada melancólica, “[...] no Brasil particularmente do comércio livreiro [...]” (HALLEWELL, 2005, p. 307). São Paulo concluiu o século XIX com oito livrarias, no Rio de Janeiro, nesta mesma época o número era dobrado, o que demonstrava maior interesse pela leitura. Este foi o cenário que recebeu a Casa Publicadora Brasileira no país.

Em 1902, no dia 31 de dezembro, a Review and Herald Publishing Company, editora dos Estados Unidos, foi vítima de incêndio sem que pudessem encontrar causa definida. Com isso os líderes foram reunidos e, analisando, além das questões técnicas, também o propósito das editoras em vários países. Eles chegaram à conclusão, lembrando, de que o propósito da editora ia além das questões comerciais: deveria divulgar as pesquisas da Igreja Adventista no trabalho da missão interna e externa. A editora foi reconstruída em Washington, DC e, “[...]

construíram uma oficina em Battle Creek, o equipamento foi substituído por outro a vapor e o trabalho desenvolveu-se a ponto de tornar-se “[...] o maior e mais bem equipado estabelecimento de impressão de todo o Estado de Michigan.” (MAXWELL, 1982, p. 107). Urias Smith foi considerado o primeiro tipógrafo responsável pelas ilustrações, ainda gravadas em madeira. Este escrevia poemas e aproveitava para divulgá-las em alguns dos periódicos.

trouxe consigo a decisão de eliminar o trabalho comercial [...]”, estritamente (DOUGLASS, 2001, p. 364).

A Instituição Adventista do Brasil, responsável tanto pelas escolas quanto pelas editoras, também, reavaliou seus serviços e o desenvolvimento da editora, percebeu-se que era preciso fazer uma mudança do Rio de Janeiro para o Rio Grande do Sul. Isso ocorreu bem no início do ano de 1904. No interior do território gaúcho, em Taquari, a editora adquiriu um prelo movido à mão, porém o desenvolvimento observado na produção de materiais era inviabilizado pela demanda que havia em todo o território nacional, devido à localização geográfica.

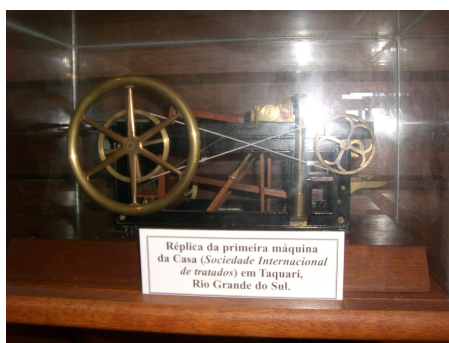


Figura 5 - 1ª máquina da CPB em Taquari, RS
Fonte: Museu da CPB.

Passados três anos desde a última mudança, em 1907, foi decidido que a editora deveria voltar para um lugar que favorecesse à distribuição dos materiais: um lugar que fosse mais centralizado do Brasil, proporcionando mais presteza. O objetivo seria melhorar a qualidade de atendimento por meio do aumento da velocidade da entrega para todo o território brasileiro. Escolheu-se, então, a cidade de Santo André, São Paulo, e assim percebeu-se que a comunicação e a distribuição de material foi realmente facilitada geograficamente.

Com o crescimento acelerado, em 1920, a editora passa a denominar-se Casa Publicadora Brasileira, CPB. Os anos seguintes foram de desenvolvimento e ampliação de novos serviços e tipos de literaturas publicadas. Além de publicações de autores da própria instituição, também oferecia serviços para terceiros. Os serviços foram bem recebidos, de modo que, segundo Engel ([19--], p. 1), a editora crescia junto com o desenvolvimento da cidade de Santo André, motivo pelo qual a “[...] administração buscou um local mais tranquilo para a nova sede da editora.” A

última mudança de cidade, registrada, foi realizada em 1985. Suas instalações, em 2009, permanecem em Tatuí no interior do estado de São Paulo.



Figura 6 - Setor de impressão em 2009
Fonte: Arquivos da CPB.

A Casa Publicadora Brasileira apresenta em suas propostas a contribuição para uma educação integral do ser humano. Segundo Engel ([19--]), ela procura atender a todas as áreas humanas pela produção de livros que orientam, incentivam e ensinam a prática da educação em todos os aspectos da vida, “[...] favorecendo assim o crescimento do ser humano por inteiro.” (ENGEL, [19--], p. 1).

4.1 O TRABALHO DA CPB NO BRASIL

Desde a sua criação, a Casa Publicadora Brasileira sempre soube manter-se fiel a uma proposta orientada pelo compromisso com os temas da fé, sem perder de vista a realidade concreta da sociedade em que esses temas se inserem. Esse compromisso amplo se revela, por exemplo, a partir dos anos 20, quando é adotada a decisão de concentrar seus esforços de publicação nas áreas da educação familiar, da saúde e da religião. Hoje, quando a essas três principais áreas de atuação se agrega a iniciativa, em curso desde 1983, de editar livros didáticos para o ensino fundamental e médio, a Casa dá um testemunho renovado de sua preocupação com o bem-estar do homem, concebido em sua dimensão mais ampla.

(FERNANDO HENRIQUE CARDOSO)⁹⁰.

⁹⁰ Carta do ex. Presidente da República em homenagem aos 100 anos de trabalho (LESSA, 2000^a, 2000b). Esta carta foi escrita em 30/09/1999 e é encontrada nos livros e artigos de comemoração, assim como foi observada em um monumento comemorativo nos jardins da editora (visita em 20/07/2009).

Antes mesmo da inauguração da Rede Educacional Adventista no Brasil, os membros da Igreja Adventista sentiam necessidade de imprimir literatura em Língua Portuguesa para atendimento às diferentes culturas em língua nacional. A literatura difundida até o momento era escrita em alemão e inglês. Eles sentiam que brasileiros ficavam excluídos de leitura da denominação adventista.

Assim que Guilherme Stein Junior saiu de Gaspar Alto, SC, em 1899, foi convidado para trabalhar no Rio de Janeiro, como redator da literatura em Língua Portuguesa. A primeira edição foi lançada em julho de 1900, “[...] na Typographia e Litthographia da firma Almeida Marques & Cia., localizada na travessa Ouvidor, n° 33, no Rio de Janeiro.” (LESSA, 1990b, p. 7), apresentava-se com 16 páginas e a redação era feita na residência do pastor William Henry Thurston, que ficou no Brasil de 1894 a 1901. Guilherme Stein Junior era redator, revisor e tradutor da editora, que se denominava *Sociedade de Tratados no Brasil*, embrião da Casa Publicadora Brasileira (LESSA, 2000a, 2000b).

John Lipke foi aos Estados Unidos em 1904, visitou a sede da Conferência Geral dos Adventistas e vários colégios e associações da igreja daquele país solicitando contribuições para a compra da primeira tipografia. Conseguiu 1.500 dólares e um prelo a mão do Emmanuel Missionary College, em Berrien Springs, Michigan, EUA. Em 1905, ele chegou ao Brasil e foi instalado no colégio Taquariense. Adquiriu quinze fontes de tipos, juntamente com uma guilhotina e outros utensílios encomendados da Alemanha para formar a base necessária ao surgimento da editora. “A manivela era acionada por alguns rapazes e meninos que se revezavam.” (LESSA, 1990a, p. 8).

O material do RJ também foi transportado para o RS e ali foi considerado o início do desenvolvimento da editora. Como a editora funcionava dentro do colégio de Taquari - RS, ocupando três cômodos da casa, sendo aquela escola dirigida por John Lipke, também foi considerado o primeiro gerente geral da Casa Publicadora Brasileira.

Entretanto, em 1907, havia problemas de demora nas edições, provocada pela estratégia organizada em que a redação das literaturas estavam sob a responsabilidade de Emílio Hoelzle, que residia em Indaiatuba-SP. O ambiente descentralizado, em relação às outras regiões do país, impedia o rápido atendimento dos pedidos realizados pelas diferentes regiões do país. Com isso, a editora foi transferida para uma chácara perto da estação de São Bernardo, atual Santo André

- São Paulo. Ela foi adquirida por nove contos de réis. Essa estratégia foi considerada viável, pois os transportes enviavam e recebiam correspondências para todo o Brasil com mais fluidez. Assim como a aquisição da matéria prima tornou-se facilitada. É importante ressaltar que, naquela época, conforme Lessa (1990a), a cidade de São Paulo possuía 300 mil habitantes. A partir daí o parque gráfico foi-se desenvolvendo com a aquisição de novos prelos e máquinas de acabamentos. Mais tarde, a superpopulação da região vai exigir nova mudança da editora para poder continuar crescendo (LESSA, 2000a, 2000b).

A partir da literatura impressa em Língua Portuguesa, líderes brasileiros melhoraram a formação cultural de modo que alemães e ingleses trabalhavam em colônias nas quais falavam a língua deles, no entanto, não havia mais necessidade de tantos estrangeiros divulgando as ideias adventistas, e a cultura adventista passou a ser difundida para outras regiões brasileiras.

No aniversário de 50 anos da CPB, o pastor Luiz Wadvogel, então com 53 anos, declara publicamente que recebeu a primeira literatura da editora com nove anos de idade. Diz ele que, com fascinação recebia das mãos do carteiro mês a mês o periódico *Arauto da Verdade*, sendo o responsável por aspectos significativos da sua formação e da decisão para escolha da profissão. Com isso Rubens Lessa, redator chefe da CPB em 1990, afirma que “[...] notemos como foi decisiva sua influência na vida do nosso querido Tio Luiz.” (LESSA, 1990a, p.06).

O crescimento editorial vai exigir, em 1982, a criação de editorias de livros. Ivacy Furtado de Oliveira é um professor que começa esse trabalho e em 1989 o pastor Rubem M. Scheffel torna-se editor dos livros denominacionais. Atualmente Ivacy Furtado de Oliveira é responsável pelas editoras de didáticos e colportagem e sua assistente é Abigail Liedke. Conforme entrevista⁹¹ com editores, todos devem cursar jornalismo e são orientados a fazer um curso na área teológica, como graduação ou mestrado em teologia. Isso, segundo eles, auxilia na manutenção do trabalho editorial com os valores ideológicos defendidos por White, no início da fundação da editoria.

⁹¹ Entrevista realizada no dia 20/07/2009, com editor IF009E.



Figura 7 - Casa Publicadora Brasileira em Tatuí, SP
Fonte: Arquivos da CPB

Mais uma mudança faz-se necessário em 1985, agora para Tatuí-SP cuja área construída é o dobro daquela chácara de Santo André e apresenta espaço para amplo crescimento. Conforme Lessa (1990a), é nesse novo parque gráfico que os livros didáticos apresentaram mais espaço para se expandirem. Em 2009, conforme informação dos editores, trabalham na CPB, 456 funcionários ao todo, sendo que 38 trabalham nas 10 filiais espalhadas pelo Brasil, 418 dentro da editora, nas diferentes áreas: administração, vendas, redação, manutenção, fábrica, contabilidade, arte, produção e demais serviços prestados.

4.2 OS LIVROS DIDÁTICOS

Fazer a história do manual escolar é indagar da gênese, natureza, simbolização e significação mais profundas do saber e do conhecimento; é indagar da materialidade e da significação do(s) livro(s) como texto, enquanto ordem (suporte e unidade) do saber e do conhecimento; é indagar, ainda, do livro como discurso (configuração, forma/estrutura, especialização, autoria); é, por fim, indagar do saber como conhecimento e do conhecimento como (in)formação.

(MAGALHÃES, 2006, p. 6).

Ao analisar as relações escolares para desenvolvimento do saber, percebe-se que, historicamente, a aprendizagem tem-se apresentado indissociável da escrituralização com as práticas escolares e a codificação-decodificação dos saberes. As escritas permeiam os saberes físicos, musicais, cinestésicos,

matemáticos, linguísticos, medicinais, entre outros. Entretanto, os saberes fixos e volumosos que impedem o estudante de agir socialmente é que se colocam como problemas a serem resolvidos para a transmissão dos saberes (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

O livro didático apresenta-se, em seu formato, do mesmo modo como “[...] na orientação para o destinatário [...]” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28), pois apresenta orientações explícitas sobre o comportamento que o leitor deve apresentar para interiorizar o conteúdo. O livro didático, nesse sentido, é pró-ativo, disciplinando a ação de ler do estudante. “Entre o texto e a criança está o professor; entre o professor e o texto, está o programa.” (MAGALHÃES, 2006, p. 12).

Entretanto, primeiramente desconsiderado por profissionais como bibliógrafos, educadores e outros intelectuais, o livro didático tem sido objeto de investigação nas últimas décadas e passou a ser visto sob perspectivas diferentes. Nos últimos tempos, o livro tem-se destacado nos aspectos educativos e na importância do seu papel na escola contemporânea. Conforme apresenta Bittencourt (2004, p. 471), “O livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como instrumento fundamental no processo de escolarização.” Além da polêmica do livro didático em si, não se pode perder de vista os retornos financeiros consideráveis, bem como a atuação do autor e da editora que se envolvem em contextos socioeconômicos de alguma maneira complexos e de certa forma tensa.

Avaliado como difícil definição, o livro didático passa pela sala de aula identificado como *manual escolar* (MAGALHÃES, 2006), *livro escolar*, *material didático* e *livro didático* (CHOPPIN, 2004), entre outros. Choppin (2004), afirma que na maioria das línguas o livro didático é denominado de tantas maneiras que nem sempre é possível explicitar as características que eles podem apresentar nos diferentes lugares do mundo. Por outro lado, nem sempre a utilização da mesma palavra refere-se ao mesmo objeto, por isso muitos autores procuram não definir o livro didático numa tentativa de melhor trabalhar o tema.

No Brasil, a história do livro é marcada pela chegada da Corte Portuguesa em 1808. Além de livros para os intelectuais, encomendados e trazidos pelos navios nas constantes viagens de Portugal, a primeira máquina tipográfica chegou, em seguida, e foi instalada na Imprensa Régia. “Como naquela época o Estado e a Igreja detinham o domínio político, a imprensa funcionava sob censura e só podiam ser

publicados artigos que não ofendessem o Estado, a Religião e os costumes.” (BORATO, et al, 2004, p. 5). A partir daí foram editados jornais, folhetos e revistas. Até o século XIX as casas editoriais que mais se destacaram eram responsáveis pelos livros das faculdades e da elite da sociedade. Hallewell (2005), no entanto, valoriza a história do livro, no Brasil, desde o tempo dos Jesuítas. Este autor perpassa diferentes regiões e trabalha aspectos relevantes do desenvolvimento da história do livro, e do livro didático, até as perspectivas destes para o terceiro milênio. Ele aborda relatos que informam detalhes, como o fato de o primeiro livro editado na América Latina em Língua Portuguesa não ter sido escrito para o Brasil, mas para a Ásia, até as tentativas dos Jesuítas de ensinarem os nativos a arte da produção de livros por xilografia⁹².

Até o século XIX o livro didático era o meio central pedagógico e, depois, uma das portas para adentrar na vida e na cultura.

Por um vasto período, o manual escolar cumpriu uma função enciclopédica, contendo todas as matérias que não apenas constituem a educação básica, mas cuja utilidade e pregnância se prolongam pela vida, podendo ser consultado a cada momento. (MAGALHÃES, 2006, p. 13).

Já na transição do século XIX, observa-se que nos ideais da Escola Nova, o mesmo representam um começo que pode ser ampliado com o apontamento de diversos caminhos a serem seguidos, como possibilidades. Os temas podem ser, a partir do livro didático, aperfeiçoados, aprofundados, pesquisados ou remetidos para outras leituras em busca de outros conhecimentos.

No início do século XX, os livros didáticos publicados, representavam dois terços de todos os livros lançados no mercado e, em 1996, eram 61% da produção nacional (CHOPPIN, 2004). O mercado educacional cresce de modo que os investimentos efetivados pelas políticas públicas do Brasil, nos últimos anos, conseguiram transformar o Programa Nacional de Livros Didáticos no maior programa de didáticos do mundo (BITTENCOURT, 2004).

⁹² Xilografia: “Modo de impressão com o auxílio de tipos de madeira ou de pranchetas de madeira que trazem a marca de palavras ou figuras.” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 1306).

Nos primeiros anos da década de 1960, o emprego de livros de baixo custo, e conseqüentemente de qualidade inferior, foi o expediente utilizado pelo governo no atendimento às redes de escolas públicas. Esses livros eram conhecidos como descartáveis, pois duravam cerca de oito meses, possuíam textos e atividades conjugados e por isso não poderiam ser reutilizados por outros alunos. (MACHADO, 2008, p. 15).

Este pesquisador conclui que a baixa qualidade na produção destinada a escolas carentes de profissionais qualificados não auxiliaram na mudança educacional para melhor. O modelo americanizado e transformado para os moldes do Brasil não atendiam às necessidades.

Com uma vida útil muito curta, o livro didático exige reformulações constantes devido às mudanças de metodologias dos programas ou das novas descobertas científicas, mas também são vistos como objetos de consumo pedagógico. Após os anos de 1960 o desenvolvimento econômico, cultural, social e técnico provoca massificação do ensino e exige inovações pedagógicas constantes. O desenvolvimento tecnológico também favorece a renovação da produção, assim como do crescimento, e da diversificação das edições oferecidas ao mercado educacional⁹³.

A mudança para a década de 1970 e início dos anos 1980 ocorreu para dar mais qualidade para os livros brasileiros. A capa resistente com textos deixando os espaços de escrita para o caderno viabilizou uma durabilidade de três anos, quando, após isso, acreditava-se que os livros deveriam sofrer alterações e atualizações de conteúdos.

O Plano Nacional do Livro Didático - PNLD foi implantado pelo decreto 9154/85, que regula a produção e distribuição do livro didático para as escolas do país. Os grupos de avaliação periódica foram organizados a partir da implementação dessa Lei, a Resolução CD/FNDE n 603, de 21/02/2001. É preciso salientar que os programas dos livros didáticos no Brasil apresentam-se unificadores de currículos educacionais que são abordados de forma padronizada, isto é, a organização dos

⁹³ Choppin (2002, p. 6-8), relata que na França são produzidas “[...] em grande quantidade, dezenas de milhões de exemplares [...]” assim como na China são produzidos bilhões de exemplares. As produções são incentivadas e beneficiadas por subvenções em muitos países, o que contribui para edições não tão onerosas, mas também pouco valorizadas. “Também a banalização, a abundância e a ampla difusão das produções escolares dissuadiram, evidentemente, conservadores e amadores de livros de toda velleidade patrimonial: os livros de classe, que ocupam o segundo lugar, logo após a imprensa periódica, quanto ao consumo de papel, acham-se assim, paradoxalmente, ameaçados de desaparecimento físico. [...] até os anos 1960, as bibliografias ou os catálogos especificamente consagrados à literatura escolar são, por sua vez, muito raros e muito parciais.”

livros de diferentes editoras apresenta semelhanças em suas formas de apresentação.

Choppin (2002) levanta a questão do livro didático como objeto de desenvolvimento ideológico e diz que ele é depositário de um conteúdo educativo, e, tem “O papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o ‘saber ser’)⁹⁴. os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se.” (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Santos (2008), comentando Choppin, diz que, para este autor, a sociedade é apresentada nos livros didáticos de acordo com as motivações, maneiras de perceber e concepções específicas de quem faz os livros, ou do modo como gostariam que ela fosse, muito mais do que por aquilo que ela realmente é. Dessa maneira, o livro didático é agente conservador ou transformador da sociedade. Na visão de Choppin (2004), conforme Santos, o livro representa um “papel de agente” (SANTOS, 2008).

Para Choppin (2004), o livro não é o responsável pela redução do conhecimento na escola, mas sim, quem o utiliza com pouca fundamentação ou conhecimento sobre os temas relevantes para tal faixa etária. Entretanto, Magalhães aponta que “O livro escolar é o principal ordenador da cultura, da memória e da ação escolares; por inscrição na cultura escrita.” (MAGALHÃES, 2006, p. 5). Para ele, um livro de autoria, não importa se for de cientista, professor, escritor de literaturas ou simplesmente um didático-pedagógico, o texto pode “[...] informar e enformar [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 7) diferentes visões de mundo aos seus leitores. Isso remete a Larrosa (1999) ao dizer que enquanto a criança produz os textos, os textos produzem a criança, sendo, nesta perspectiva, o livro didático, uma tecnologia de produção da cultura dessa mesma criança.

Como parte do mercado educacional, o livro didático vai além das necessidades sociais e econômicas de comercialização, aquisição ou circulação. Ele é regulado por políticas curriculares e mediado por professores e instituições, no

⁹⁴ Sobre “Saber ser” é importante ressaltar o trabalho feito pela UNESCO e relatado por Delors (2006, p. 99), onde ressalta que “A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças a educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.” O livro didático, nesse sentido, irá refletir sobre o “ser” que se pretende educar.

entanto, mesmo com todos os recursos de direitos autorais, de censura, de tradução ou reedição, os livros não estão “[...] isentos de falsificação, duplicação e plágio.” (MAGALHÃES, 2006, p. 8).

A relevância levantada por pesquisadores quanto à importância de pesquisar mais sobre o livro didático ocorre pela consideração de que tanto o que nele é falado quanto ao que é silenciado tem papel determinante para a construção do ser humano. O livro didático é considerado ferramenta de alta importância para construção de memórias e diferentes ideologias, construindo o imaginário dos educandos que entram em contato com os conteúdos neles delimitados.

Como produto cultural, o livro didático, na escola, vai impor a ordem do saber, da cognição, da importância que se pretende dar a cada conteúdo e do modo como se pretende que o educando se (in)forme, ou que compreenda a (uni)versão da leitura que se pretende que interiorize (MAGALHÃES, 2006).

4.3 O PROGRAMA DOS LIVROS DIDÁTICOS DA CPB

Um país se faz com homens e livros
(MONTEIRO LOBATO).

Os livros denominados “escolares” eram motivos de debates já em 1850. Os educadores sentiam falta dele, pois eram importados e não atendiam às necessidades brasileiras. Conforme descreve Hallewell (2005, p. 216), havia necessidades de livros que pudessem ser “[...] produzidos no Brasil e adaptados às condições locais.” Nessa época, Baptiste Garnier é considerado “o primeiro editor a envidar um verdadeiro esforço para atender às necessidades de livros escolares brasileiros e assumir um risco comercial por sua própria iniciativa (HALLEWELL, 2005).

A Casa Publicadora Brasileira surge em 1914, com seus livros didáticos, que na pesquisa de Oliveira (2004), descreve que não conseguiu todas os registros ou mesmo algum exemplar para saber se antes dessa data houve alguma escrita com fins totalmente didáticos. Naquela data, foi encontrado um título denominado de *Novo Methodo de Leitura Elementar*, editado pela *Sociedade Internacional de Tratados do Brazil*.

Na folha de rosto, uma frase apresenta o conteúdo do livro que foi “[...] organizado com vistas especiais às pessoas a quem fallece oportunidade para aprender a lêr com o auxílio directo do mestre.” (OLIVEIRA, 2004, p. 110). Na introdução do livro, uma preocupação esclarece o lançamento do título, pois o percentual de analfabetos era um fato que precisava de iniciativas para sua diminuição. Pelo método intuitivo com auxílio de imagens, apresentava as palavras simples com as quais já estava supostamente familiarizado e, letra cursiva e de imprensa com todas as sílabas tônicas acentuadas para indicar o modo de pronúncia-las.

O próximo empreendimento no campo dos didáticos, ainda da Sociedade Internacional de Tratados do Brasil (sic), não traz a data, mas é anterior a 1922, quando a editora passou a se chamar Casa Publicadora Brasileira. Trata-se de *Histórias Escolhidas das Escrituras Sagradas*, de James Edson White, ‘com uma parte introductoria contendo lições fáceis de leitura para creanças’, de Ellen King Sanders. Esse material foi reeditado em 1940, como ‘Nova Edição Revista e Melhorada’. (OLIVEIRA, 2004, p. 110).

Conforme esse autor, acredita-se que esse material é uma iniciativa de um dos filhos de Ellen G. White para alfabetização da população do Mississippi, num barco que foi construído com esse propósito. Cerca de seis décadas depois, semelhantes temas foram usados para o lançamento da primeira cartilha produzida no Brasil por autores brasileiros.

No relato de Engel ([19--]), a abordagem aponta que até 1936 a CPB, produzia livros, revistas, jornais e outras literaturas, e nessa data iniciou seu programa de livros didáticos para o Ensino Fundamental, sob orientação da Associação Geral, via divisão sul-americana. A primeira relação de títulos apresenta uma coleção de livros de Ensino Religioso desde a 1ª até a 7ª série do Ensino Fundamental, e não foi encontrado, nos arquivos da editora, nenhum registro do volume oito desta primeira edição. Esses livros, no entanto, eram traduções do inglês para a Língua Portuguesa, com pequenas adaptações:

- a) 1º ano – *Histórias da Bíblia e da Natureza* (Dorotéia E. White, 1940);
- b) 2º ano – *Quando o Mundo Era Novo* (Esther Francis Rockwell, 1938);
- c) 3º ano – *Do Egypto a Canaan* (Ella King Sanders, 1937);
- d) 4º ano – *Os Últimos Tempos do Antigo Testamento* (Alma E. McKibbin, 1936);

- e) 5º ano – *A Vida de Jesus* (Sem autor e sem data. Apenas citado em outros volumes da série);
- f) 6º ano – *O Evangelho a Todo o Mundo* (Alma E. McKibbin, 1938);
- g) 7º ano – *O Grande Plano de Deus* (Sara E. Peck, 1941).

Embora estes livros sejam da CPB, o relato de Engel registra que, “[...] curiosamente eles foram impressos pela *São Paulo Editora Ltda.*, da capital paulista [...]” (ENGEL, [19--], p. 2). É possível, segundo Engel, que a editora CPB ainda não contasse com máquinas qualificadas para tal produção.

Continuando este trabalho, em 1949 foi publicado o *Compêndio para as Escolas Secundárias – Doutrinas Bíblicas*, de Leona S. Burman e, em 1954 surgiram os primeiros livros de uma nova série de educação religiosa. Os volumes 1 e 2 denominavam *Aprender Fazendo*, e se destinavam ao 1º e 2º anos do Primário. Para o 3º e 4º anos, respectivamente: *Através dos Anos com Deus* e *Todo o Caminho com Deus*, publicados em 1957.

As traduções continuaram de modo que, em 1959, foi publicado o livro *Dia a Dia Com Jesus*, para o 5º ano ou Admissão ao ginásio. Os livros para o Curso Ginásial eram os seguintes:

- a) 1º ano – *Mensageiros da Promessa* (1962);
- b) 2º ano – *Vida e Tempos do Velho Testamento* (1960);
- c) 3º ano – *O Caminho Maravilhoso* (1962);
- d) 4º ano – *Testemunhas de Jesus* (1962).

Ainda em 1962 surgem as edições dos livros para os Cursos Secundários (Colegial, Contabilidade, Secretariado e Normal).

- a) 1º ano – *Desenvolvimento da Igreja Cristã*;
- b) 2º ano – *História da Nossa Igreja*;
- c) 3º ano – *Princípios de Vida* (reeditado em 1989, para uso no 1º ano de Teologia).

Até 1975, a editora traduz e escreve livros de Ensino Religioso para todas as Escolas Adventistas, a partir daí, os editores percebem que novos títulos podem ser editados, subsidiando o trabalho de professores de outras disciplinas, com os valores defendidos pela Rede Educacional Adventista. Entretanto, faz-se necessário lembrar que eram traduções dos originais lançados em inglês. A coleção abrangia os seguintes títulos:

- a) *Como Tudo Começou* (1982);

- b) *O Povo Escolhido de Deus* (1983);
- c) *Mensageiros de Deus* (1982);
- d) *Andando em Seus Passos* (1984);
- e) *Viver Para Quê?* (1978);
- f) *O Que Vale Mais?* (1979);
- g) *Deus é o Vencedor* (1977);
- h) *Mais Semelhantes a Ele* (1979);
- i) *Avançando com Deus* (1978);
- j) *Avançando com a Igreja de Deus* (1983);
- k) *Avançando com a Palavra de Deus* (1986);

Esses livros preencheram uma lacuna percebida pelas Escolas Adventistas da época, sendo que as tiragens foram consideradas significativas; no entanto sem contactar com esse número de exemplares, que permaneceram no mercado até a década de 1990.

Foram realizadas reuniões coordenadas pelo Departamento de Educação da DSA⁹⁵, o Instituto Adventista de São Paulo⁹⁶ e a antiga União Sul Brasileira da IASD⁹⁷, que colaboraram com as pesquisas. Juntos, em junho de 76 e novembro de 77, tomaram o voto 81-217, que determina a produção de livros didáticos para serem adotados em projeto unificado para todo o Brasil, a fim de construir uma cidadania com valores e princípios defendidos pela Educação Adventista.

Nas palavras de Engel ([19--], p. 3),

Nessa ocasião, foi aprovado também um roteiro de procedimentos, envolvendo as Uniões⁹⁸ e Campos⁹⁹, que examinariam os originais, apresentando críticas e sugestões. A comissão da FAED – Faculdade Adventista de Educação – analisaria os aspectos didático-pedagógicos, e encaminharia à Comissão do Livro Didático da DSA, que daria o parecer final.

⁹⁵ A Divisão Sul-Americana (DSA) é a mantenedora da Instituição Adventista para toda a América Latina, administra, inclusive a editora.

⁹⁶ Atual UNASP, Centro Universitário Adventista de São Paulo. Neste centro universitário, encontra-se a FAED, Faculdade Adventista de Educação do UNASP.

⁹⁷ Mantenedora atual da Instituição Adventista para os Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. IASD – Igreja Adventista do Sétimo dia.

⁹⁸ O Brasil é dividido em regiões e cada uma tem sede administrativa, obedecendo, no entanto, determinações da DSA. No Sul do Brasil encontra-se a USB, União Sul-brasileira da IASD. IASD= Igreja Adventista do Sétimo Dia.

⁹⁹ Mantenedora para uma pequena região que pode ser um Estado ou parte dele. No Rio Grande do Sul há, atualmente, três Campos que administram as atividades educacionais chamadas Associações ou Missões. As três mantenedoras do Rio Grande do Sul são: Associação Sul-rio-grandense, Associação Central Sul-rio-grandense e Missão Oeste Sul-rio-grandense.

A primeira coleção, após toda essa regulamentação, foi escrita por Gerusa Martins e Miriam Maranhão sob o título *Estratégias Fonortográficas*, em 1982, e partiu de um programa de Língua Portuguesa, gramática e caligrafia iniciadas na mesma data, no UNASP, antigo IAE¹⁰⁰, e culminados naquela edição. Desse momento em diante, em 1987, Gerusa e Miriam lançam uma coleção completa para o Ensino Fundamental, intitulada *Escreva Corretamente*. Essas foram iniciativas que impulsionaram outras produções posteriores.

O Programa de materiais didáticos com mais sistematização para produção dos livros foi organizado em 1982. Os títulos lançados, a partir do programa estabelecido, já em 1983, constituíam o conjunto de materiais para alfabetização *Este Mundo Maravilhoso*, de Eny e Esther Sarli. O programa apontava um livro didático principal que era a cartilha de alfabetização, com materiais complementares para pré-alfabetização, assim como cartazes, carimbos, manual do professor, dentre outros.

As Escolas Adventistas de várias regiões do país adotaram o material, a circulação atingiu outras instituições de ensino de outras redes, como o Colégio Batista de Fortaleza, e, inclusive, não confessionais bem como escolas públicas dentro do programa da FAE – Fundação de Assistência ao Estudante, do MEC (OLIVEIRA, 2000).

A aceitação da cartilha *Este Mundo Maravilhoso* foi intensa e ultrapassou o número de um milhão de exemplares, de acordo com Oliveira (2000). No manual do professor, encontra-se uma explicação apontando que o

[...] método de alfabetização é muitas vezes feito valendo-se mais das contribuições de correntes psicológicas do que das características e problemas reais da língua em que esse método será aplicado. Esqueçemo-nos, entretanto, de que os métodos podem variar de acordo com a configuração lingüística e gráfica de cada idioma e que a língua falada, tal como falamos, e a língua escrita, tal como a grafamos é um pré-requisito para a escolha do método que será adotado e que, quando o método é adequado à estrutura da língua, muitos problemas de aprendizagem poderão ser evitados. (SARLI; SARLI, 1987, p. 6).

As autoras descrevem que, por esta justificativa, o método utilizado para atender a todas as crianças brasileiras seria analítico-sintético ou eclético, “[...]”

¹⁰⁰ Instituto Adventista de Ensino de São Paulo – atual Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP.

partindo de orações¹⁰¹ de onde será destacada a palavra-chave, que será analisada e sintetizada.” (SARLI; SARLI, 1987, p. 6).

Entre 1985 e 1987¹⁰², uma nova série foi lançada no mercado educacional. *Crescer e Comunicar*, título escolhido pela autora Hulda Cyrelli de Souza cujos livros eram para trabalhar com a 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. O programa de Hulda Cyrelli de Souza, também, incluiu a 1ª série entre os anos de 1995 e 1998 e a coleção passou a chamar-se *Crescer e Interagir*¹⁰³.

Entre 1985 e 1991, Nair Ebling e Admir Arrais lançaram uma coleção de ensino de Ciências para os estudantes de 5ª a 8ª séries e, ainda na década 80, há o registro de uma jornalista da *Folha de S. Paulo* que procurou a editora para obter mais informações sobre a coleção divulgada. A matéria resultou em crítica aos livros pela defesa que faziam do criacionismo. A polêmica que parecia ser uma derrota para o programa acabou “chamando a atenção de muitos educadores, que passaram a adotar os livros de Ciências da Casa”¹⁰⁴, além de a FAE também adquirir milhares de exemplares para as escolas públicas do país.

Na segunda metade da década de 1990, com o apoio do Departamento de Educação da DSA, a Casa deu início à publicação de uma nova série, também com autores brasileiros. Pr. Marcos de Benedicto escreveu os livros de 6ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, com os respectivos títulos:

- a) *Herói dos Heróis* (1998);
- b) *Bem x Mal* (1999);
- c) *De Bem com Jesus* (2000);
- d) *Fé Inteligente* (2001).

As professoras Carmen de Souza e Raquel Reis escreveram os livros de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Esta coleção foi lançada em 1999:

- a) A Família de Jesus;
- b) Amigos de Jesus;
- c) Protegidos por Jesus;

¹⁰¹ Os passos do método são descritos no manual como partindo de orações orais para as palavras, depois as sílabas e os fonemas, e, retornando para as novas sílabas, depois palavras, até chegar às orações escritas.

¹⁰² Cada ano um novo volume era lançado até completar a coleção.

¹⁰³ Os livros de Língua Portuguesa, de Souza (2007, v. 1-4), fizeram parte da análise dos professores nas três regiões do país que participaram desta pesquisa.

¹⁰⁴ A palavra “Casa” refere-se à Casa Publicadora Brasileira, também abreviada com as iniciais CPB.

d) Escolhidos por Jesus;

Diante da aceitação dos livros didáticos, a editora se propôs a publicar edições em outras áreas do conhecimento. Lançou livros didáticos integrando as diferentes linguagens em um volume para a Educação Infantil e, para o Ensino Fundamental, séries finais, os livros das disciplinas de História, Geografia, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Inglês e Educação para a Vida.

Os paradidáticos foram empreendimentos lançados a partir de 1997, esses pretendiam complementar os conteúdos dos livros didáticos e expandir com temas diversificados. Nesse mesmo ano, a editora comercializou cerca de trinta e cinco mil exemplares de paradidáticos. Este número cresceu para noventa e cinco mil em 1999.

Na Bienal do Livro de 1999, no Rio Janeiro, a Casa foi a 2ª editora em vendas de livros infanto-juvenis. A preferência de pais e educadores se deveu ao fato de que as nossas obras tratavam de assuntos relevantes, ressaltando valores e princípios de vida. (ENGEL, [19--], p. 5).

A partir de 2003, sob a gerência de Edgard Luz e com o apoio da equipe composta por assessoria de Mara Leite e coordenação pedagógica de Carmen Souza, dentre outros profissionais, os programas dos livros didáticos aproximam-se mais do professor da Escola Adventista, atribuindo à liderança dele a possibilidade de participação na organização dos temas e avaliação dos títulos.

No 1º Encontro Nacional do Livro Didático, em São Paulo, no dia 12 de fevereiro de 2003, por iniciativa da CPB e da DSA, uma nova fase “[...] que pode ser classificada como histórica [...]” (ENGEL, [19--], p. 7) para a instituição que estabeleceu objetivos que organizariam a rede educacional para o país inteiro, unificando os serviços pedagógicos. Assim, dois grandes objetivos foram delineados: estabelecer uma linha pedagógica única e desenvolver um programa de avaliação de livros didáticos amparados por essa proposta pedagógica.

Nesse mesmo encontro, estabeleceram-se os Conselhos do Livro Didático Adventista (CLDA), encarregados de aprovar a publicação de novos livros; as Comissões Pedagógicas para cada área de conhecimento, “com o objetivo de elaborar os critérios relevantes para cada livro, e acompanhar e avaliar a produção” (ENGEL, [19--]); a Comissão Pedagógica, com representantes indicados pelas mantenedoras das diferentes regiões do país, para trabalhar na unificação da linha

pedagógica; e apoio das mantenedoras regionais brasileiras para “promover cursos anuais, ministrados pelos autores da Casa, com o objetivo de capacitar os professores a trabalharem com o livro e aperfeiçoarem seu trabalho” (Idem).

O texto de Engel ([19--]) aborda que o projeto da coleção de livros de História e Geografia, da autoria de MOREIRA, Hulda Raquel Salcedo Rodrigues; HELBICH, Luciane e GIMENEZ, Humberto Marshal Mendes, foi idealizado a partir de 2003. Atualmente, isto é, em 2009, a coleção encontra-se na terceira impressão da primeira edição. Eles fazem parte da coleção *Interagir e Crescer*¹⁰⁵, que apresenta títulos para várias disciplinas das séries iniciais do ensino fundamental

A comissão responsável pela construção da Linha Pedagógica para todo o território da Divisão Sul-Americana, em 2004, reuniu-se diversas vezes e produziu o livro denominado *Pedagogia Adventista*¹⁰⁶. Nele contém a fundamentação pedagógica para o trabalho nas Escolas Adventistas do país. Em 2009, a *Pedagogia Adventista* sofreu alteração ampliando aspectos fundamentais como a teoria adventista, o currículo, denominado nesta edição de restaurador e o sistema de avaliação.

As outras comissões também trabalharam e organizaram programas de formação continuada para sete áreas. Quinze cursos foram ministrados pela equipe com o envolvimento de seis autores e cerca de quatro mil professores.

Atualmente, a Casa Publicadora Brasileira lançou, em forma de fascículos, um programa pedagógico para o Ensino Médio. O lançamento, para a primeira série do Ensino Médio, ocorreu em 2007, com um programa de tiragem que possibilita a reformulação constante, essa ocorreu no início de 2008, juntamente com lançamento dos volumes para a segunda série, a produção dos fascículos para a terceira série do EM, em 2009, foi cumprida ainda no início do Ano Letivo. Para 2010 serão lançados os fascículos de filosofia e sociologia, espanhol, além da atualização e reformulação¹⁰⁷ de vários títulos lançados anteriormente.

¹⁰⁵ Da coleção *Interagir e Crescer*, foram analisados, pelos professores que fizeram parte da pesquisa, os quatro volumes de História e Geografia, os de Língua Portuguesa e o Integrado Quero Descobrir, das Séries Iniciais do Ensino fundamental.

¹⁰⁶ *Pedagogia Adventista/Confederações das Uniões Brasileiras da igreja Adventista do Sétimo Dia*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2004.

¹⁰⁷ Observa-se nas Atas das comissões pedagógicas de Geografia e na de História, reunidas nos dias 1 a 4 de setembro para análise avaliativa de Geografia e, nos dias 8 e 9 de setembro, de 2008 para análise avaliativa de História. Nas duas Atas percebe-se o trabalho das comissões analisando páginas por página, imagem por imagem, para, a partir deste trabalho sugerir possíveis mudanças e ampliar os serviços prestados ao estudante e ao professor.

A coleção de livros didáticos, *Quero Descobrir*¹⁰⁸, do primeiro ano do Ensino Fundamental, que se apresenta com dois volumes, foi lançada em 2007. Observou-se, nas escolas pesquisadas, que alguns professores usam um volume para todo o ano enquanto outros adotam um volume para o primeiro semestre e o outro para o segundo. Aproveitando, com isso, toda a abordagem da coleção.

Conforme abordou Engel ([19--]), o número de títulos didáticos da editora, alguns reformulados ou substituídos, chega a uma centena. Um empreendimento que começou, na visão desta autora, com serviços de pioneiros que não duvidaram do futuro. Ela completa que eles tinham uma missão e uma visão de trabalho: Decidiam e acreditavam no que faziam, pois no momento a Casa Publicadora Brasileira apresenta mais de 100 títulos de paradidáticos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

¹⁰⁸ Os livros *Quero Descobrir*, contém dois volumes, faz parte da coleção *Interagir e Crescer* e foi analisada pelos professores nas regiões que abarcaram a presente pesquisa.

5 QUE MUNDO É ESSE? DISCURSOS, PALAVRAS E PERSONAGENS COMO FORMADORES DE CULTURAS

Os livros [...] devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos – gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, estrelas – que passarão a fazer parte dos poemas.

(MÁRIO QUINTANA)

O modo como a trama cultural é tecida em cada região pelo processo de homogeneização ou heterogeneização das ideias e dos povos é observado pelos diversos autores estudados de modo muito singularizado. É com base nos estudos e nos experimentos que eles conceituaram a(s) cultura(s) e a(s) explicaram no seu tempo e espaço de vivência. As análises dos documentos apontam o modo como as leituras foram tramando, atravessando mares, distanciando-se ou aproximando-se desde os hebreus e dos gregos até chegar ao terceiro milênio d.C. O trabalho de construção e divulgação das culturas envolveu muitas pessoas e não por pouco tempo num entendimento que se amplia a cada olhar e se transforma o tempo todo. A partir das novas descobertas nos diferentes estudos reflexivos, os conhecimentos culturais serão selecionados e inseridos em algum programa pedagógico da escola e enquadrados no livro didático para serem estudados no decorrer da vida escolar.

Em busca da explicação da vida, do entendimento de como a história foi construída e como melhorar a qualidade de vida, pensadores como Sócrates, Platão, entre outros, registraram seus pensamentos pelas mãos de outros, ou pelas próprias, sistematizando metodologias de ensino e conteúdos que se tornaram escolares como tecnologias formadoras de culturas das gerações, conforme interesses diversificados. Atualmente, a escola continua com o mesmo objetivo: Cuidar e formar¹⁰⁹ a cultura da sociedade.

Além da escola, as culturas continuam expandindo-se em todos os outros ambientes, mas nem sempre isso é considerado pela escola. O livro didático, nesse sentido, ultrapassa as diferentes culturas formando pessoas conforme a forma dada pelos pensamentos do livro adotado e dos profissionais que o abordam. Sócrates

¹⁰⁹ A LDB, lei 9394/97 reza que ensinar e cuidar são responsabilidades da escola.

não deixou nada escrito. Para ele a Ironia e a maiêutica eram eficazes para o ensino. As palavras escritas podariam os pensamentos e as possibilidades de crescimento. Platão escreveu, mas não abriu mão do debate e Aristóteles preferiu as aulas passeio e a observação na natureza, o trabalho científico, além dos livros que o fundamentavam. O quadro de Rafael aponta Aristóteles e Platão, dentre outros, cada um com um livro na mão, mas não Sócrates, pois ele continuava com seus questionamentos¹¹⁰ diretos às pessoas.

A praça, também, era o local de aprendizagem coletiva e tal qual um mercado, as ideias poderiam ser escolhidas no dia desejado ou marcado. Já os hebreus ensinavam por meio da oralidade e dos exemplos vividos, das simulações e do livro referência, a Torá, era ensinada e vivida pelos sacerdotes, patriarcas e demais israelitas.

A Pedagogia de Jesus consistia em estudar a natureza como um livro estendido em todos os espaços de vivências. No entanto, não deixava de lado o debate entre os mestres (WHITE, 2004) e não abria mão das parábolas, da aprendizagem com os oprimidos, dos doentes, das crianças e dos diferentes ambientes, desde a plantação de trigo até os alimentos dos passarinhos ou do oferecimento de uma refeição com pouco alimento a uma multidão de pessoas¹¹¹.

Em cada momento histórico, pessoas conhecidas ou que ficaram no anonimato construíram maneiras de conceber a aprendizagem, viver e transmitir culturas. No Brasil, os Jesuítas chegaram, dominaram os espaços educacionais, depois vieram os protestantes, e muitos outros, porém, o índio já ensinara muito antes muitas questões que ainda podem ser observadas no cotidiano de cada brasileiro e enriquecem a cultura que identifica o Brasil.

Com o entendimento de que há, ainda hoje, em um planeta globalizado, sociedades vivendo culturas consideradas primitivas, as quais produzem fogo a partir da fricção de pedaços de madeira, em que os meios de comunicação e transportes rápidos ligam o planeta em tempo real ou em pouquíssimo tempo; ou, ainda, a barbárie é travestida de civilidade, também é percebido diversidade cultural em uma única escola.

¹¹⁰ Ver Figura 3.

¹¹¹ Conforme White (2004) e Price (1980).

Enquanto há estudantes que tiveram contato com diversidade cultural mediante viagens e acessos a meios diversificados os quais propiciam vivências diretas e uma abrangência maior; há outros, cujas condições viabilizam os conhecimentos restritos a poucos espaços e dependem dos relatos e dos discursos expostos pela circunvizinhança e meios de comunicação de fácil aquisição, como a TV e o rádio, por exemplo. A percepção do trabalho do professor diante dessa diversidade deve ser considerada e compreendida.

Ao observar as pinturas nas paredes das cavernas e paredes antigas, percebe-se a tentativa do ser humano, de deixar registrados os seus pensamentos e as suas ações. Além da escrita, entretanto, veem-se a arte, a arquitetura e o artesanato, os usos e os costumes, entre outros rastros que apontam os momentos culturais de cada povo.

O livro didático, neste sentido, também se apresenta como apenas um dos meios de registrar as ideias dos povos e de apontá-las como importante aquisição para os estudantes da atualidade. Além dele, uma vida toda requer conhecimento, exploração e experimentação. O que se fala sobre o livro didático ser apenas um instrumento, supõe o entendimento de que a vida é muito mais do que está registrada nesse compêndio, e a escola é quem viabiliza o trabalho do professor. Entretanto, assim como na história as culturas não podem ser vista sob o ponto de vista do historiador, também na escola as culturas do estudante requerem consideração a partir das próprias vivências desse mesmo estudante.

5.1 OS CONCEITOS DE CULTURA

Os culturalistas temem que, a menos que continuemos nos lembrando de que somos animais culturais, vamos recair no insidioso hábito de 'naturalizar' nossa existência, tratando-nos como seres inalteráveis. [...] A mudança não é desejável em si mesma [...]

(EAGLETON, 2005, p. 221).

Os conceitos de cultura no entendimento dos informantes que participaram da pesquisa abarcam muitos aspectos não alcançados pelos livros didáticos. E como

disse HOM006 (2009)¹¹², nenhum livro didático contemplará todas as necessidades regionais, primeiramente porque foram produzidos para um público globalizado, e pelo fato de o Brasil possuir peculiaridades culturais diversas e construídas ao longo da história que necessitam de visão localizada para serem percebidas e trabalhadas na escola.

A cultura foi relatada pelos informantes como o modo de alimentar-se e vestir-se devido às condições climáticas, às peculiaridades da fala, o gosto pela terra, o fogo de chão, os costumes trazidos pelos alemães, italianos e açorianos, assim como os dos argentinos, uruguaios e paraguaios, a religião, enfim, o conceito de cultura “[...] de certa forma confunde-se com a nossa própria vida” (HOM006), as crenças das crianças na chupeta, no Papai Noel, nos brinquedos e nas brincadeiras, as tradições, o chimarrão, as danças típicas, churrasco, o carreteiro, a organização familiar, o patrimônio histórico, cultural e emocional, a visão da criança nas questões de zona rural e urbana, como ela vê o mundo, como resolve os problemas sociais e de racismo, as vegetações que nascem e são produzidas pelas mãos dos homens, os rios que passam e mudam o jeito de viver, o visual como aquilo que se percebe além dos sentidos, o artesanato, os estereótipos culturais, a organização da cidade, do bairro, das ruas, os benefícios e malefícios das escolhas, o envolvimento com a família, os cuidados com a saúde, e a própria maneira de questionar “Por que eles têm certos costumes?” (LG001)¹¹³, as necessidades das crianças, dos adultos, das pessoas daquela região, as deficiências da região, os mitos, a arte, hábitos, os valores.

Ainda a cultura regional é especificada nas respostas dos questionários pela fauna, pela presença do pantanal, pela vida indígena, a culinária diversificada, a formação do povo, as conquistas e vitórias, a linguagem, a miscigenação com os povos da Bolívia, do Paraguai e dos japoneses, o modo como o estado foi povoado e desenvolvido e como as pessoas participam desses aspectos culturais, as datas comemorativas, a música regional, o modo como as pessoas de etnias diferentes ocuparam aquele determinado lugar.

¹¹² HOM006 é informante que foi entrevistada no dia 13/07/2009.

¹¹³ LG001 é professora entrevistada em 03/07/2009.

Analisando diferentes autores, pode-se dizer que os seres humanos diferenciam-se dos animais pela possibilidade de acumulação e criação de cultura. O termo cultura, usado tanto para designar uma pessoa que vem de uma família com nível socioeconômico elevado quanto para expressar que a pessoa tem formação acadêmica de qualidade não foi o foco desta investigação. Trabalhamos com as ideias de distintos autores que se complementam descrevendo a cultura como qualquer atividade, mental ou física, “[...] que não seja determinada pela biologia e que seja compartilhada por diferentes membros do grupo.” (LANGDON, 1991, p. 1).

Com propriedade, Freyre (1973, p. 11), descreve que cultura é: “A soma de atividades, de estilos de vida, de materiais elaborados por um grupo humano; inclui invenções, instrumentos, todo o equipamento material do grupo; incluem ainda fatores imateriais como a língua, a Arte, a Religião.”

O termo cultura também pode ser definido, segundo Bonin (2005, p. 61), como o “[...] conjunto de hábitos, instrumentos, objetos de arte, tipos de relações interpessoais, regras sociais, e instituições em um dado grupo.” Este autor argumenta que para compreender as pessoas no espaço socioeconômico, é necessário investigar, além da sua origem, o modo como ele se constitui nesse contexto.

Contextualizando com essa ideia, Chauí (2006, p. 106) aborda que pode ser tanto “[...] advento do estado social e da vida política, isto é, da *vita civile*, cultura torna-se sinônimo de civilização.”, como expressividade dos costumes e das instituições vistos enquanto efeitos, na formação e na educação dos indivíduos, também do trabalho e da sociabilidade. Ela afirma, ainda, que cultura pode ser conceituada como “[...] uma segunda natureza, que a educação e os costumes acrescentam à primeira natureza, isto é, uma natureza adquirida, que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a natureza inata de cada um.” (CHAUÍ, 2006, p. 107).

Avançando um pouco mais este contexto, Damata (1986, p. 123) argumenta que cultura é “[...] um mapa, um receituário, um código por meio do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas.” Ele afirma que o conceito de cultura permite uma representação mais consciente de si mesmo. Isso porque não há pessoa sem cultura e a possibilidade de comparar diferentes culturas e modos de configurações culturais como entidades

semelhantes deixam de estabelecer níveis hierárquicos que existiam em sociedades superiores e inferiores.

Langdon (1991, p. 1) aborda três aspectos que devem ser analisados ao definir atividades culturais. Ela retrata que a “[...] cultura é aprendida, compartilhada e padronizada.” Ainda afirma que a cultura inclui “[...] valores, símbolos, regras de vida e costumes”. Quando realça que “Cultura é qualquer atividade física ou mental [...]”, de maneira alguma se refere a uma espécie de colcha de retalhos costurada com retalhos de superstições ou comportamento sem lógica. A cultura “[...] organiza o mundo para o grupo e o organiza segundo a própria lógica para formar um total.” (LANGDON, 1991, p. 5). Para integrar novos elementos culturais dependerá dessa lógica, que oferece uma visão de mundo e explica como ele é organizado e quais são os valores que estão inseridos em cada atividade.

Esses novos elementos que penetram expandindo e dinamizando as culturas ocorrem pela “[...] extraordinária mobilidade do homem [...]” (FREYRE, 1973, p.12) no tempo e no espaço. Esse, por meio de impulsos, procura contagiar outros grupos com a sua cultura. Freyre afirma que “ [...] é tão raro o homem de uma só época como é hoje raro o homem de uma só cultura ou de uma só raça.” (FREYRE, 1973, p.17). Assim, Boas (2007, p.103) aponta que “[...] somos levados a considerar cultura como uma totalidade, em todas as suas manifestações.”

Discorrendo o tema pode ser dito que o ser humano é capaz de transmitir às suas gerações, hábitos de cuidado de si e do outro, pensamentos, sentimentos, crenças, valores e, ao observar um comportamento ou o uso de um instrumento, é capaz de imitar, captando para si as técnicas observadas. E, para Hoebel, (1993, p. 231), “Cada sociedad de hombres posee su propia cultura distintiva, de tal modo que los miembros de una sociedad se comportan de modo diferente em alguns aspectos importantes que los miembros de cualquier outra sociedad.”

Para que uma cultura possa sobreviver, percebe-se que (FREYRE, 1973, p. 16):

Nas sociedades humanas são numerosos os vestígios de métodos, de costumes e de cerimônias que correspondem outrora a necessidades, a conhecimentos e a crenças vivas das quais participavam o maior número e a melhor gente do grupo.

Ao observar que nenhuma sociedade é totalmente homogênea (HOEBEL, 1993) e é raro o homem de uma só cultura (FREYRE, 1973), percebe-se, também, que esta modela as necessidades e características biológicas da pessoa (LANGDON, 1991). Como expressa Bonin (2005, p. 58):

As crianças de um a dois anos já aprendem a usar instrumentos simples da cultura, por imitação ou esforço, mas não entendem ainda uma informação verbal. No entanto, entram num processo plenamente cultural quando já dominam o uso da fala, o que permite processar o simbólico contido nas instituições culturais.

Este autor relata que a primeira comunicação de uma criança é o choro e mesmo não sendo uma comunicação com envolvimento de representação mental, é expressão do estado afetivo dela. O seu desenvolvimento é decorrente das ações culturais que nos acontecem diferentes relacionamentos e moldam o indivíduo de acordo com o sistema social daquela região.

Com o decorrer do tempo o indivíduo desenvolve uma espécie de etnocentrismo. Ele passa a olhar outras culturas com os valores e as classificações do mundo construído para si mesmo. Velho (1981, p. 128) comenta que “[...] o meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos.” Com isso se pode observar que os valores culturais estabelecidos afetam a aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

Bonin (2005, p. 71), salienta que autores como Goodnow, Bordieu, Foucault e Habermas sugerem em suas escritas que “[...] grupos e indivíduos apresentam resistências a práticas e valores culturais ‘globais’ contrárias às suas identidades grupais e pessoais.” O que se faz necessário aprofundar os estudos da relação que entremeia os valores globais, nacionais e regionais.

A capacidade criativa desenvolvida pelo ser humano, em certa medida, é responsável pelo progresso. Pode-se dizer que “[...] nuestras ideas del progreso son em si mismas invenciones culturales.” (BENEDICT, 1993, 246). Dessa maneira, as mudanças da cultura têm a ver com a destruição, transformação e o desenvolvimento de ideias culturais estabelecidas na sociedade. Sendo a sociedade constituída por indivíduos mediante instituições com suas crenças e costumes, Bonin (2005, p.59) afirma que “[...] cada indivíduo pode ser considerado como um nó em uma extensa rede de inter-relações em movimento.”

Em geral, por fazer parte desta rede de inter-relações, o indivíduo desenvolve-se, culturalmente, por intermédio de traços culturais combinados e disseminados por diferentes meios. Geertz (1978, p. 15) critica o uso desenfreado do conceito de cultura e enfatiza, partindo das idéias de Max Weber que:

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Para ele, mais importante de tudo é a busca pelas particularidades e as condições de entendimento das culturas localizadas. Essa busca de particularidades dá-se pelo trabalho de análise dessa teia. Cada significado é desvendado pelo estabelecimento de relações entre si de forma a propiciar uma interpretação semiótica de determinado objeto a ser analisado. Uma boa interpretação, segundo este autor, só é possível mediante o estabelecimento de relações, da seleção de informantes, da transcrição de textos, do levantamento de genealogias, do mapeamento de campos, entre outros, ou seja, por meio de um levantamento etnográfico.

Geertz (1989, p. 32-33) levanta a questão da necessidade de integrar teorias e conceitos diferentes e propõe duas ideias na tentativa de construir imagens mais exatas do que é o homem cultural:

A primeira delas é que cultura é mais bem vista não como complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos –, [...] mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções [...] para governar o comportamento. A segunda é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento.

Conforme a abordagem de Freyre (1973), a difusão da cultura acontece tanto por meio das migrações, quanto por simples contágio entre indivíduos, grupos ou sociedades inteiras. Alguns traços culturais não correspondem a necessidades físicas, econômicas ou técnicas, no entanto, agregam-se à vida ou à cultura de um povo.

A estagnação de um grupo ou indivíduo, por outro lado, revelam certo “[...] poder extraordinário de conservação e perpetuação.” (FREYRE, 1973, p. 16). Há

aqueles que não se deixam envolver pelo progresso técnico ou pelas expressões de cultura provenientes dos progressos técnicos. No entanto, outros sofrem mudanças emergentes e têm dificuldade de adaptação.

Neste sentido, Simpson (2006) evidencia mudanças bruscas em uma cultura por meio da observação da interferência provocada pela tragédia de onze de setembro de dois mil e um, nos Estados Unidos da América. Para este autor, de um dia para o outro, aquela sociedade envolvida não era mais a mesma e buscava novas alternativas para preencher suas necessidades culturais numa tentativa de reconstruir a identidade.

Bonin (2005, p. 61) descreve quatro aspectos que precisam ser considerados na cultura:

a) a cultura como uma variável independentemente, em que cultura e a mente eram consideradas separadas; b) a perspectiva de que a mente está inserida nas práticas e atividades culturais; c) a cultura na mente, ou seja, a cultura como uma descrição ou narração das atividades e práticas de um grupo; e, d) a cultura e a pessoa, isto é, a pessoa como agente intencional em um mundo que é constituído de interpretações e objetos culturais.

O Brasil, como um país heterogêneo pela formação diversificada de elementos de diferentes espaços geográficos do mundo, apresenta diferentes formas de culturas, algumas em contradição. Enquanto se vê progresso em alguns aspectos, na produção do mesmo objeto há técnicas assemelhadas ao tempo do colonialismo, como é o caso da produção do açúcar em relação às técnicas agrícolas da cana-de-açúcar.

Segundo Larrosa (1999, p. 45), “A experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que pode ser transmitido e ser aprendido [...]” Assim, se a cultura transmite certo repertório de experiências de si, as crianças, como membros novos dessas culturas devem aprender a serem pessoas em algumas das modalidades desse repertório.

A cultura dispõe dos dispositivos para formar os seus membros como seres que apresentam algumas modalidades de experiência de si. “É como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’.” (LARROSA, 1999, p. 45). Em outras palavras poderia

ser dito que a criança dessa cultura aprenderia o que é ser pessoa, em termos gerais, e o que é ser pessoa para si mesma, em particular.

Na perspectiva de Larrosa (1999), os dispositivos de uma cultura apresentam-se mais amplos que os conteúdos nas instituições. Funcionam como um jogo que requer regras de participação. As culturas não apresentam normas e condutas a serem seguidas, mas vivem as normas, valores e atitudes nas ações de cada dia. Assim, não se ensina explicitamente nada, mas vive-se cada elemento, por isso se aprende.

Qualquer prática social implica que os participantes tratem os outros participantes e a si mesmos de um modo particular. Quem são os participantes para si mesmos e quem é para os outros é essencial à natureza mesma de qualquer prática social. Portanto, aprender a participar em uma prática social qualquer (um jogo de futebol, uma assembleia, um ritual religioso, etc.) é, ao mesmo tempo, aprender o que significa ser participante. Aprendendo as regras e o significado do jogo, a pessoa aprende ao mesmo tempo a ser um jogador e o que o jogador significa¹¹⁴.

Ainda comenta Larrosa (1999, p. 37) que,

As práticas pedagógicas nas quais se constroem e modificam a experiência que os indivíduos têm de si mesmos é o que trabalhou (Foucault) numa 'ontologia histórica de nós mesmos', justamente mediante mecanismos que 'transformam os seres humanos em sujeitos'.

Boas (2007, p. 25) complementa, em suas pesquisas, dizendo que "O fato de que a sociedade humana cresceu e se desenvolveu de tal maneira por toda parte, que suas formas, opiniões e ações têm muitos traços fundamentais em comum." Isso dá a entender que não se pode dizer que as semelhanças percebidas, nas diferentes regiões, ocorreram apenas pela migração, mas por outros mecanismos os quais carecem de investigação. Assim, como instrumento ideológico, formador de culturas, o livro didático, como mostra o pensamento de Magalhães (2006, p. 11), neste sentido, também entra na construção histórico-cultural do indivíduo, contribuindo para a formação desse mediante as atividades de leitura diversificada, "[...] mediatizadas pelo professor, pelo grupo de estudantes [...] objetivadas em consonância com os fins e as funções da escola e da escolarização."

¹¹⁴ Nota de rodapé em Larrosa (1999, p. 45).

Ao mesmo tempo em que é preciso respeitar a diversidade cultural,

As culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve-se tornar também uma cultura aprendiz. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente. (MORIN, 2001, p. 102).

Foucault (2008a, p. 62), em seu comentário discursivo apresenta que “[...] o jogo dos conceitos que vemos aparecer não obedece a condições tão rigorosas.” Para ele, “Antes de querer repor os conceitos em um edifício dedutivo virtual, seria necessário descrever a organização do campo de enunciados em que aparecem e circulam.” Eagleton (2005) afirma que nenhuma ideia é considerada tão impopular na teoria cultural contemporânea como a verdade imutável dos seus conceitos.

Todos estes aspectos conceituais levaram a percepção de que a cultura regional nos livros didáticos está além dos hábitos e costumes que formam as pessoas e são formados por elas, porém representam a soma das vivências diversificadas no contexto social.

O clima, as influências culturais provenientes de pessoas que vieram de outras regiões, a indústria, o comércio, as linguagens que expressam pensamentos e comportamentos, enfim, as fusões ocorridas pela organização das vivências no espaço e no tempo, são responsáveis pela multiculturalidade de cada região. Em uma só região há diversidade pelas escolhas e convivências exigidas a fim de sobreviver e escolher por diferentes interesses. O livro didático, neste contexto, com esses recortes e outros, também representa o pensamento e os interesses de cada envolvido nessa construção e no tipo de indivíduo que se pretende formar.

5.2 COMO SE ADENTROU ÀS DIFERENTES CULTURAS

Como nossa vida é um projeto, e não uma série de momentos presentes, nunca poderemos atingir a identidade estável de um mosquito ou de um ancinho.

(EAGLETON, 2005, p. 281).

Durante a construção do projeto de pesquisa, fundamentaram-se as reflexões construídas no decorrer do ano de 2008 sob as orientações do professor Dr. Marcos

Villela Pereira, sendo possível (re)visitar as regiões cartografadas mediante leituras e observações de imagens turísticas e textos apresentados nos próprios livros didáticos, entre as demais referências analisadas.

A partir daí, o contato inicial com o pastor, Dr. Carlos Mesa, da DSA deu-se em 31 de outubro de 2008, por ocasião de sua visita ao Rio Grande do Sul. Naquele dia, a pesquisadora apresentou a ele o projeto, na sala do diretor do Colégio Adventista Marechal Rondon, em Porto Alegre - RS. Ele levantou questionamentos sobre a questão de pesquisa e, após as devidas explicações, incentivou a continuidade, solicitando contato no momento do início da investigação no campo.

Depois disso, houve momentos de organização, sendo que o contato formal solicitando, por escrito, permissão para aplicação da pesquisa ocorreu no dia 19 de junho de 2009, a resposta chegou no dia 20, às 18h58min, por e-mail, que se encontra arquivado. Naquela ocasião o pastor, Dr. Carlos Mesa, encontrava-se em viagem à Bolívia, e gentilmente colocou-se à disposição para abrir portas e acompanhar os procedimentos de pesquisa para que cada passo pudesse ser viabilizado.

O próximo passo foi entrar em contato com os diretores de educação das Uniãoes Centro-Oeste Brasileira, Sul-Brasileira, e Sudeste-Brasileira, e com a coordenadora pedagógica da região Centro-Oeste.

É relevante considerar que as Escolas Adventistas fazem parte da organização mundial da Igreja Adventista do Sétimo Dia que é administrada pela Associação Geral “[...] localizada em Silver Springs, no estado de Maryland, nos Estados Unidos, responsável por coordenar os projetos de alcance mundial.” (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009, p. 28). A Comissão de Acreditação (AAA), que é parte dessa estrutura denominada de departamento de educação, responsabiliza-se por incrementar políticas educacionais, avaliação de projetos e credenciamento de instituições, sempre em consonância com os órgãos e legislação de cada país, estados e municípios.

O organograma abaixo é constituído, então:

A partir da Associação Geral (AG), pelas divisões, que são extensões da AG, reunindo regionalmente países com características similares. A Divisão Sul-Americana coordena os trabalhos em oito países: Equador, Peru, Bolívia, Chile, Paraguai, Uruguai, Argentina e Brasil. Nessa instância, a Comissão Sul-Americana de Educação (COSAME) formaliza projetos e programas da Rede Escolar nesta parte da geografia mundial. No nível

imediatamente, seguem-se as uniões, que são blocos administrativos dentro das divisões, responsáveis pela coordenação de modo específico das Universidades, Centros Universitários e Faculdades. Além disso, são as responsáveis legais da Educação Adventista em estados ou países. Na sequência, em contato direto com as escolas e colégios (Educação Básica e Média¹¹⁵), estão as Associações e Missões. Elas executam o programa educacional em consonância com a legislação pertinente. (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009, p. 28).

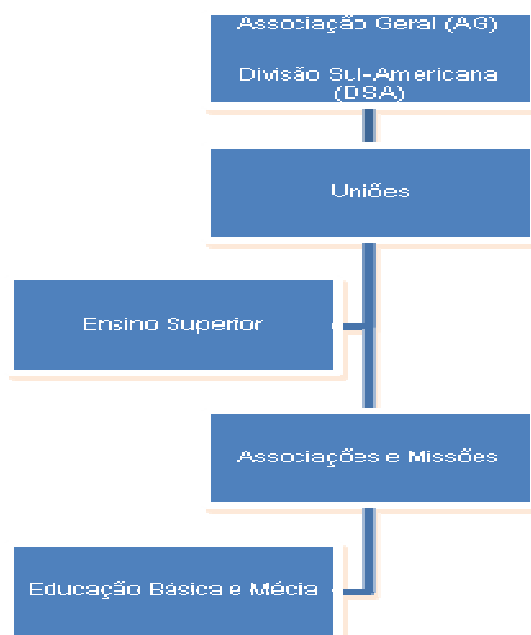


Figura 8 – Organograma da Estrutura da Igreja Adventista do Sétimo Dia
Fonte: Igreja Adventista do Sétimo Dia (2009, p. 28).

No dia 22 do mesmo mês, recebi confirmação da possibilidade de aplicar a pesquisa nas Uniões Centro-Oeste e Sul, e no dia 25 a da união Sudeste. A aprovação da Região Sudeste chegou com cópia para todos os profissionais que deveriam acompanhar os procedimentos.

A região Sudeste acompanhou passo a passo, por e-mail o próprio diretor de educação, perguntava como a pesquisa encontrava-se e se a coleta de dados havia sido realizada conforme planejado. De 27 de junho a 01 de julho, os contatos foram realizados com cada profissional das escolas e os questionários foram enviados com antecedência para que todos os participantes pudessem estar próximos às questões. Objetivando mais segurança nas respostas, optou-se por entrevistar os profissionais da CPB, professores especialistas e autores de Porto Alegre, e aplicar

¹¹⁵ Termo utilizado nos países hispanos.

questionários com as mesmas perguntas abertas aos demais autores e profissionais do Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul.

O dia 03 de julho de 2009 foi muito significativo para esta pesquisa, pois se visitou o Colégio Adventista de Porto Alegre. Esse apresenta 1515 estudantes, 125 funcionários, sendo 58 professores que atuam da Educação Infantil ao Ensino Médio e seis orientadores pedagógicos e educacionais. A Coordenadora Geral do CAPA, como o colégio é conhecido, recebeu-nos com uma agenda de entrevistas organizada. Foram ouvidos quatro professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental¹¹⁶, mais uma orientadora pedagógica. Neste dia, houve ampliação nas reflexões da pesquisadora, especialmente pelo fato de ouvir tantas ideias diferentes que são aplicadas com o auxílio dos livros didáticos, ao lado de (im)possibilidades pelo excesso de conteúdos abordados por eles.

Ao mesmo tempo em que esse grupo de professores considera o livro didático relevante devido ao fato de ser um orientador do trabalho pedagógico de sala de aula, também apresenta limitações por não deixar tempo para o professor ampliar conceitos das culturas regionais trabalhando as necessidades específicas daquelas crianças. O quadro a seguir registra o número de páginas trabalhadas por um professor que adota todos os livros didáticos na série:

Série Titulo	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total p./curso
Matemática		207	271	255	255	988
Língua Portuguesa		221	220	220	240	901
História e Geografia		192	207	208	208	815
Ciências		151	112	112	119	454
Ensino Religioso		80	80	80	80	320
Livro integrado	Vol 1: 224 Vol 2: 207					431
Total/ano	431	851	890	875	902	
Média d/l	2.1	4.25	4.45	4.37	4.51	

Figura 9 – Quadro do número de páginas por série, para 200 dias letivos de cada ano

Fonte: Dados coletados para esta pesquisa

¹¹⁶ O Ensino Fundamental de 9 anos está sendo implantado gradativamente no RS, conforme a Lei Nacional 11. 274/2006 e Parecer estadual 644/2006 e 769/2006. Em 2009 o CAPA oferece o 1º e o 2º ano, a 3ª e a 4ª séries. Representantes dessas séries foram ouvidos, num total de seis informantes, professores que atendem os alunos de 1º ano à 4ª série. Em 2011 a 4ª série se denominará de 5º ano e o currículo receberá reestruturação. Isso já vem sendo realizado nas séries que passam pela transição do modelo educacional.

Considerando os 200 dias letivos do calendário escolar brasileiro¹¹⁷, imagina-se que um professor deveria trabalhar em torno de duas páginas no primeiro ano e quatro páginas, nas demais séries, em média, por dia, para alcançar o objetivo de vencer o conteúdo abordado em cada um deles. Os professores relatam que livros integrados ou aqueles que deixem espaços para trabalhos regionais atenderiam melhor as necessidades deles. Alguns estudantes não têm contato com outros livros, além dos didáticos, por isso a relevância deles, conforme CS008E, editor da CPB.

No dia 15 de julho, visitou-se a Escola Adventista Ivo Souza da Fazenda Passos, situada cerca de 80 quilômetros de Porto Alegre. Essa escola centenária é considerada o berço da Educação Adventista no RS e uma das primeiras do Brasil. O objetivo desse contato foi visitar o museu que é mantido em parceria entre escola e igreja do local.

A diretora da escola convidou JLPR007, nascido em 1939, para nos contar a sua experiência e desenvolvimento cultural naquela escola e no Instituto Adventista Cruzeiro do Sul, em Taquara, RS. Além de aluno, ele foi casado com uma professora e a substituiu, como professor, em momentos de licença prolongada.

Ele nos mostrou, entre outros, dois livros didáticos do seu tempo de estudante, sendo um de alfabetização, *Queres Ler?* (1931), e o outro de ciências, *Ciências Naturais e Físicas* (1943). Em sua fala ele deixa clara a responsabilidade da igreja em formar cidadãos com os valores da cultura cristã, adventista. Antes de construir igrejas, diz ele, os membros implantavam escolas para formar a mente das crianças segundo as concepções interiorizadas pelos adultos. Analisando as histórias das escolas do Sul do Brasil encontramos muitas que iniciaram o funcionamento antes da inauguração da igreja (ROSA, 2004).

¹¹⁷ Conforme Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 9394/96.



Figura 10 – Livros Queres Ler? e Ciências Naturais e Físicas
Fonte: Museu da Fazenda Passos

Conforme Deslauriers e Kérisit (2008), o diálogo aberto com o senhor JLPR007 ampliou as percepções realizadas por meio das pesquisas bibliográficas e não apresentou questões escritas em nenhum lugar, a não ser na própria mente de quem viveu todas as experiências.

A pesquisadora compreendeu que “[...] é preciso ler o que os outros escreveram antes de nós; de certa forma subir sobre os seus ombros para conseguir ver mais além.” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 134), porém há questões que vão, ainda, além disso. Ao olhar para uma pessoa, seu modo de ser, as palavras que usa, olhares, vestuário e escolhas do cotidiano, apresentam a vida vivida e os passos de professores, livros lidos e demais contatos com a multiculturalidade. Ao mesmo tempo em que se faz a cultura, também as pessoas são feitas por ela.

Os significados de cada objeto distribuído naqueles espaços contam histórias e formam mentes de modo singular. Uma árvore plantada há cem anos, uma igreja ao lado da escola, o museu entre a escola e a igreja para perdurar a história e apontar as questões relevantes da vida àquela comunidade. Um pomar no lado esquerdo, a vida do campo em posições latitudinais e longitudinais e um cemitério mais atrás, apontando um fim, mas mantendo lembranças aproximadas de entes queridos.

Depois de uma conversa que buscou memorização desde a infância em vivências na escola como criança e como adulto, voltamos à escola. A diretora estava entregando copos de chá quente para todos os estudantes e, ao ser indagada sobre alguma comemoração ou projeto especial, respondeu que o frio muito intenso do RS pode ser amenizado com a bebida quente e auxilia na

aprendizagem e no desenvolvimento afetivo da escola. “Queremos encantar os estudantes”, disse ela. Nessa escola encontramos professores que trabalham voluntariamente, como forma de não deixar morrer a história e a cultura que se faz presente na Fazenda Passos.

A pesquisa empírica torna-se relevante porque exige do pesquisador um desacomodar, não se contentando com os dados gerais abordados em bibliografias (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008). O contraste entre o Colégio Adventista de Porto Alegre e a Escola Adventista Ivo Souza, da Fazenda Passos, é de veras interessante. Enquanto aquela apresenta características urbanas com sua arquitetura e espaços acimentados, e esforço para apresentar a natureza nos jardins e nas possibilidades dos corredores com grandes vasos de plantas ornamentais, esta mantém a simplicidade do campo aliada às tecnologias difundidas pelo processo de globalização.

Da Fazenda Passos, passamos por SC onde recolhemos documentos sobre a história da primeira escola paroquial adventista do Brasil, em Gaspar Alto. Como chovia muito não chegamos a visitar o local, porém levamos conosco um DVD com documentário, o livro dos 100 anos da história da igreja e escola em SC, além de bibliografias com títulos de iniciativa de membros da igreja e ex-estudantes de escolas. Em 1884, Santa Catarina foi a região que recebeu os primeiros materiais escritos os quais deram origem ao pensamento adventista no Brasil. O Porto de Itajaí foi considerado o ponto de chegada, enquanto a cidade de Gaspar Alto, berço do adventismo no Brasil.

Passamos por Curitiba onde observamos o crescimento da cidade em relação ao que foi descrito no livro de Renato Gross (1996), a respeito da primeira escola do Brasil com concepção adventista e imaginamos o desenvolvimento cultural daquela cidade desde 1896 até a atualidade. Os endereços mudaram, porém a cidade comporta atualmente 11 Escolas Adventistas com aproximadamente 8.000 estudantes matriculados.

De Curitiba seguimos a São Paulo, onde passamos o fim de semana acompanhando os programas do Centro Universitário Adventista de São Paulo, UNASP e nos dirigimos a Tatuí, SP, na segunda-feira pela manhã. Stencel (2006) escreve em sua tese de doutorado a história do UNASP, e as contribuições dele à formação de profissionais que atuam nas escolas brasileiras, sobretudo as adventistas. Por atender estudantes internos e externos, viabiliza a moradia para

estudantes de diferentes estados brasileiros. Em geral, ao diplomarem-se, esses desejam voltar aos seus estados de origem ou experimentar vivências em outros, a fim de expandirem seus conhecimentos culturais. Encontramos muitos formados nesse centro universitário dentro das escolas visitadas. Em 2009 ele apresenta proposta de vestibular para 24 cursos de graduação com mais de cinco mil estudantes nos três campi.

A editora, mediante contatos feitos com o gerente geral à coordenadora pedagógica das séries iniciais e à secretária dos didáticos, por telefone e e-mail, colocaram-se totalmente à disposição para a visita. A secretária organizou a estada¹¹⁸, para os dias 20 a 23 de julho para que houvesse tempo de entrevistar, visitar as dependências e analisar a história e os livros didáticos do acervo da biblioteca.

Ao chegar à recepção, um guarda nos atendeu e recebemos um crachá que nos identificava como visitante, no verso havia orientações para andar sempre acompanhado de alguém da CPB, entre outras orientações apresentadas. Observou-se um padrão no atendimento, pois todos os funcionários continuam seus trabalhos, no entanto levantam os olhos para cumprimentos cordiais além de pararem a fim de darem explicações de modo muito natural, formados para esses momentos. Soube que a editora costuma receber muitos grupos para conhecer de perto como funcionam os serviços que chegam aos diferentes estados do Brasil e países da Divisão Sul-Americana.

A coordenadora pedagógica dos Livros Didáticos, Carmen Souza¹¹⁹, acompanhou-nos em excursão pelos diferentes setores da editora. Roberto, Regina e Eusébio estão entre os mais de 400 funcionários que trabalham na CPB e os quais nos falaram sobre segurança no trabalho e reciclagem, produção dos livros, artes, tratamento de imagens. Além disso, preocupam-se com a plastificação das folhas dos livros para aumentar a qualidade em títulos que se deseja maior durabilidade ou de leitura infantil e serviços de correio, a fim de agilizar a entrega aos clientes, dentre outros.

¹¹⁸ Fomos hospedados no Hotel Del Fiol, situado na Praça da Matriz, 26, no Centro de Tatuí, SP, cujo fone é (15) 3251-3355 e site www.hoteldelfiol.com.br. A cidade de Tatuí é marcada pela cultura musical, onde por se tratar da semana do festival, aproveitou-se para entender um pouco mais sobre os valores culturais abordados na ocasião.

¹¹⁹ A Carmem Souza é, também, autora dos livros didáticos de Ensino Religioso das séries iniciais.

A CPB publica livros de educação geral que abrange a saúde, a escolarização básica, a religiosidade e a vida sócio-familiar. Não encontramos livros didáticos destinados aos cursos universitários, especificamente, a não ser os que são utilizados pelo curso de teologia. Todos os livros didáticos apresentam manuais para suprir a necessidade de formar o professor para trabalhar no cotidiano, com orientações que vão além do conteúdo apresentado. Os livros de História e Geografia, de 2005, das séries iniciais, por exemplo, apresentam muitas propostas de pesquisas fora da escola. Os professores entrevistados o consideram de alta relevância, porém debatem sobre o tempo para execução devido à grande quantidade de conteúdos abordados e, também, devido à segurança, pois cada vez fica mais difícil sair do interior da escola para a rua.

O museu da CPB guarda a história da editora que se funde com a igreja e a Educação Adventista. Imagens, primeiros escritos, lista das casas publicadoras do mundo, objetos usados em outros momentos da história editorial, réplica da primeira imprensa, apontam a força da imprensa na construção do pensamento de uma pessoa. E todos os objetos da memória cultural adventista apresentam relevância para o entendimento de como os livros são produzidos nas culturas e como as produzem.

Ao voltar para Engenheiro Coelho-SP, campus II do UNASP, conversamos informalmente com a pesquisadora GPD sobre a cultura regional e sobre a pesquisa especificamente. Ela deu dicas de como levar a pesquisa avante e de bibliografia para aprofundamento de questões culturais brasileiras.

O carimbo do correio registra o dia 09 de julho como data de encaminhamento dos questionários do maior Colégio de Campo Grande, MS. Além dos questionários preenchidos, o envelope continha, também, os termos de consentimento assinados. No dia 07 de setembro a pesquisadora recebeu os questionários do maior colégio do Rio de Janeiro, sendo que os termos de consentimentos foram enviados posteriormente no dia 18 de setembro. O colégio Adventista do RJ atende 746 estudantes, com 31 professores e o de MS atende 557 estudantes com o trabalho de 34 professores.

Ao todo, foram entrevistados quatro professores do maior Colégio Adventista de Porto Alegre, uma coordenadora pedagógica e uma estudiosa em cultura pela formação em filosofia. Também, em Porto Alegre, entrevistou-se uma das autoras do livro de História e Geografia das séries iniciais. Da maior escola do Rio de Janeiro

foram respondidos quatro questionários para professores, um questionário para especialista em estudos culturais e uma coordenadora pedagógica. E, no maior colégio adventista de Campo Grande cinco questionários foram respondidos, sendo quatro professores e uma coordenadora pedagógica. Dois outros autores responderam questionários, sendo um de Santo André, SP e outro de Curitiba, PR. Os questionários foram elaborados a partir da análise das perguntas formuladas no decorrer do projeto de pesquisa e dos objetivos delimitados e as entrevistas gravadas em aparelho apropriado para gravação de voz, *Digital Voice Record*, da COBY. Na CPB foram entrevistados dois editores e travaram-se muitas conversas informais com funcionários de vários setores.

Na Fazenda Passos, analisaram-se os documentos que contavam a história no museu da escola/igreja, sendo que havia uniformes antigos, livros, cartas, fotografias, e objetos pessoais de pioneiros, como chapéu, paletós, objetos de uso pessoal, dentre eles, um piano dos primeiros pioneiros. Lá, não foram aplicadas as perguntas do questionário, porém houve diálogo aberto para que a história contada apresentasse as marcas da cultura educacional adventista na vida daquele pioneiro e das pessoas que conviveram e convivem com ele. Também foi visitado o cemitério dos pioneiros, que fica nos fundos da igreja, que está ao lado da escola. Nele reservam-se memórias de pessoas que trabalharam e que viveram as concepções educacionais adventistas daquela região.

A Fazenda Passos atende 114 estudantes até o 9º ano do EF e, conforme JLPR007, é uma das escolas responsáveis pelo início da formação de líderes que atuam na administração de escolas e igrejas em todo o Brasil e exterior, sendo que já teve nomes atuando na Associação Geral, que é o órgão administrativo maior da igreja adventista mundial, conforme organograma apresentado acima página 155.

A análise dos dados foi realizada a partir das entrevistas, questionários, análise dos livros didáticos e documentos que fizeram parte da pesquisa, tendo como base a “análise textual discursiva” (MORAES; GALIAZZI, 2007). Com adaptações de Engers (1987), compreendendo que essa é uma técnica que torna claro o conteúdo de cada mensagem, ou seja, a comunicação expressada pelos participantes, inferindo e interpretando cada um dos dados coletados. Estes dados, também, seguirão a ordem delimitada, isto é: leitura flutuante, leitura vertical, leitura horizontal, síntese dos achados e levantamento de categorias emergentes da investigação (ENGERS, 1987).

As categorias foram levantadas a partir das recorrências, que são repetições de alguns elementos que emergiram do olhar minucioso sobre os questionários, entrevistas e material didático analisado. Conforme Lopes e Galvão (2001, p. 95), “[...] a categorização evita a mera descrição dos documentos.” e é dirigida por questões norteadoras e centrais que possibilitam a exploração das fontes.

5.3 CATEGORIAS LEVANTADAS PARA ENTENDIMENTO DOS PERSONAGENS COM SEUS DISCURSOS CULTURAIS E AÇÕES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS

Conforme abordado por Moraes e Galiuzzi, (2007, p. 22) “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes.”

Além de reunir os elementos semelhantes, a categorização implica a definição e nomeação das categorias, com precisão à medida que elas vão sendo construídas.

Há diferentes níveis de categorias que podem assumir denominações de “[...] iniciais, intermediárias e finais, constituindo, cada um dos grupos na ordem apresentada, categorias mais abrangente e em menor número.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 23). A partir das categorias, as descrições e interpretações são produzidas para compor a compreensão e a comunicação das possibilidades de análise.

O pesquisador pode chegar às categorias por meio de diferentes metodologias. Tanto o método dedutivo como o indutivo fazem parte e são acompanhados de pressupostos que fundamentam as concepções do pesquisador.

Nesse sentido, o método dedutivo vai partir dos aspectos gerais para o particular, ou seja, a construção das categorias é realizada antes mesmo do exame do *corpus* e funcionam como caixas em que as unidades das análises realizadas são guardadas. São as categorias *a priori*.

Já o método indutivo consiste em levantar as categorias partindo das unidades de análise que são construídas a partir do *corpus*. Esse é um processo comparativo que contrasta as unidades de análise. Por meio dele o pesquisador vai organizando os elementos por suas semelhanças tendo por base o seu

conhecimento tácito. Caminha-se do particular para o geral e são denominadas de categorias emergentes.

Para este trabalho dissertativo, foram aproveitados os dois métodos combinando-os entre si. A princípio, partiu-se das categorias definidas com base nas reflexões ocorridas durante a investigação sendo modificadas gradativamente durante o encaminhamento da produção escrita. A indução, auxiliou no aperfeiçoamento do conjunto das informações iniciais examinadas no corpus de análise prévia e levantadas pelas categorias produzidas por dedução.

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Foram levantadas as seguintes categorias totalizadas em oito: aspectos culturais regionais, a linguagem, os estereótipos, os subsídios complementares, a realidade do estudante, o papel do professor, o trabalho do coordenador pedagógico da escola e o da rede e o tempo da escola.

5.3.1 Aspectos Culturais Regionais

Para introduzir os aspectos culturais, serão apropriadas as palavras de HOM006 que experimentou transição de modelos na cultura escolar e com várias fases do livro didático da CPB. Para ela pensar “na abrangência do conceito de cultura, que de certa forma se confunde com nossa própria vida, acredito ser muito difícil”. Isso porque o país é gigante, com uma miscigenação proporcional, e é preciso conciliar um livro didático com as questões culturais regionais relevantes para aquele povo, especificamente.

Ela diz que:

[...] apesar de gostar muito de ler vejo no livro didático especificamente, alguns problemas: O professor fica de certa forma 'engessado', reclama o tempo todo de tantos livros, mas quando se vê sem eles fica como que sem

base, não sabendo o que fazer com a 'liberdade' que sempre 'pensou' desejar. (HOM006).

HM passou por esta experiência quando começou a ensinar uma disciplina que não tinha livro, os conteúdos mínimos eram dados pelos documentos governamentais. "Então você tem a liberdade que sempre desejou, só que não sabe como agir, claro que se aprende, mas meio que no sofrimento."

Ela observou que os estudantes chegaram àquela série sem "[...] o costume de usar o caderno, escrever, e talvez sejam, esses, uns dos fatores de apresentarem uma caligrafia quase ilegível". Ao lidar com as séries iniciais isso não era percebido, mas as crianças trabalhavam com muitos livros e poucas produções culturais pessoais e estavam "[...] em formação caligráfica (não sei se esta palavra existe, mas soou bem). Percebo isto agora, que estou trabalhando com ensino médio." Ela continua dizendo que, em sua experiência, conforme o ano vai passando, "[...] os alunos vão perdendo o interesse pelos livros didáticos, porque eles têm uma metodologia bem definida, seguem todas as unidades os mesmos passos, só mudando o assunto." Para ela a criança pequena gosta muito de manuseá-lo, porém, com o passar do tempo "[...] o livro perde o 'encanto', a motivação de algo diferente que possa desafiá-lo ou possa fazê-lo pensar que todos os livros sejam assim e percam o interesse pela leitura." A experiência do professor é relevante para ela, porém considera a possibilidade de estar lidando com hipóteses por não ter feito pesquisa para atribuir tal comentário. E com firmeza fundamenta considerando que:

Gosto muito da pedagogia socrática: ele nunca escreveu nada, pois dizia que livros são como cadáveres, não tem como se dialogar com eles e o verdadeiro conhecimento se dá no diálogo, por isso também seus diálogos aconteciam nas ruas, ágoras e poucas vezes em recintos fechados, pois para ele era necessário este contato mais íntimo com as pessoas, Platão a exemplo de Sócrates, dizia tratar das verdades mais essenciais com seus discípulos, mas sobre isto não escrevia nada. Nietzsche também escreveu aquele que muito lê não é dono do seu próprio entendimento, em outras palavras, mas na mesma linha Rubem Alves também escreve sobre isto...

Com esses argumentos, HOM006 pretende dizer que ao mesmo tempo em que, por algumas razões "[...] questiono o uso do livro didático. Por outro lado tirá-lo de circulação radicalmente traria sérios problemas, a partir o educador que despreparado poderá, por algum tempo, ficar 'sem chão'." Para ela, e demais

participantes da pesquisa, um livro, unificado para o país inteiro, deve deixar espaço para o debate e investigação das questões regionais e do entorno do aluno. Rever alguns indicativos das necessidades regionais abordadas ou não pelo livro pode ser indicativo de contribuição à reflexão neste trabalho.

5.3.1.1 Observando as Questões Regionais do Rio de Janeiro

Conforme os informantes do RJ, o livro integrado *Quero Descobrir*, do 1º ano, é voltado para o país inteiro, com isso, “Os aspectos culturais regionais são apresentados de forma geral, mediante textos e exercícios para reflexão, dando oportunidade de conhecer a cultura de outros lugares.” (Q1ALSS).

Q2AGLH afirma que “[...] ao observar o livro do 1º ano (EF), percebemos que existem poucas referências específicas da cultura brasileira.” Já os livros de História e Geografia trabalham um pouco de cada região, apontando pistas para o professor trabalhar a sua; entretanto, se o professor não receber orientações claras e subsídios consistentes, não dará conta de trabalhar o que está no livro e mais os aspectos necessários às crianças.

O livro do 2º ano mostra que há crianças dependentes da região em que moram e pouco explora a regionalidade delas. No entanto, ao trabalhar as cidades, sugere-se uma abordagem da formação das cidades a partir das características regionais. Já ao introduzir a história do Brasil, percebeu-se a construção da identidade brasileira com poucas referências à regionalidade. Em geral, quando o livro não aborda as questões regionais o professor o faz por meio do “[...] aprofundamento de cada tema, despertando o interesse do aluno.” (Q4MSM) para perceber o seu entorno.

Por outro lado, Q5SJM reitera que consegue trabalhar os aspectos regionais mediante “[...] relações transversais; incentivando a investigação, análise e comparação de dados.” E Q5SJM diz que o livro de História e geografia “[...] conduz aplicação do assunto/tema desenvolvido com a realidade da região na qual o estudante vive.”

O livro de Língua Portuguesa aproveita-se da diversidade linguística sem entrar fundo em uma região, e procura atender às necessidades do desenvolvimento das quatro habilidades da língua, equilibrando a língua formal com a informal.

O livro de português, especificamente, valoriza muito a linguagem como produção humana, enfatizando a expressão regional. O livro de Língua Portuguesa também tem a preocupação de abordar temas variados que possibilitam a abordagem geral e específica da cultura. (Q5SJM).

Ao perguntar ao Q6AMOR como os livros didáticos atendem as questões regionais, ela diz que:

Esses livros priorizam a construção do conhecimento a partir do ambiente conhecido pelo aluno. Quando ocorre um conhecimento significativo, as aprendizagens passam a ser aplicadas na vida cotidiana desde a simples constatação da realidade até mesmo a possibilidade da aquisição de novos conhecimentos.

Q6AMOR considera muito importante a abordagem que o livro dá à “[...] investigação de outras realidades do mundo, simultaneamente ao estudo do lugar, porque possibilita a comparação entre realidades diferentes”, porém gostaria de trabalhar com algum material que, além do país inteiro, pudesse abordar a cultura regional como subsídio ao professor.

A percepção de Q7MARP é de que os livros são produzidos com “[...] um nível elevado [...]”; entretanto, “No que tange às questões da diversidade cultural, vale ressaltar que as culturas mais valorizadas por eles são as das regiões sul e sudeste.”

No Rio de Janeiro, observam-se necessidades peculiares como uso de palavras e sotaque, estilos musicais, modo de falar, hábitos alimentares e feriados, como o de Zumbi dos Palmares e o de São Sebastião, os festejos de carnaval, hábitos do cotidiano.

5.3.1.2 Observando as Questões Regionais do Mato Grosso do Sul

No MS, conforme participante da pesquisa Q12GW, os livros não tratam da realidade cultural dessa região, entretanto, “[...] deixam espaços para que as professoras introduzam esses temas de acordo com a vivência de nossos estudantes.” A formação cultural do povo do MS não foi investigada pelos autores, “[...] nem a própria criação do nosso estado.” Para Q10EROB, “O livro de História e Geografia apresenta conteúdos da área e não atende às diversidades culturais do MS.”

O pantanal é considerado a “nossa maior riqueza” e a cultura miscigenada com os povos vizinhos como a Bolívia e o Paraguai, exigem do trabalho, pesquisa e subsídios extras. No entanto, analisando o tempo utilizado para uso do livro de História e Geografia com as necessidades de investigação, o volume do material do estudante se torna desnecessário à aprendizagem da cultura regional. As sugestões de pesquisa deste mesmo livro são apontadas como muito relevante, porém a quantidade de temas abordados torna os assuntos superficiais, “[...] ficando assim distante da realidade da criança.” (Q11DDBD).

O livro de Língua Portuguesa

Abrange as diversidades culturais tanto nos textos de leitura quanto na forma dos questionamentos, pois leva o aluno a pensar e respeitar as diferenças culturais tanto no modo de falar quanto nos demais aspectos da cultura. (Q11DDBD).

Em resposta ao questionário, Q11DDBD sugere um encarte com situações regionais que atendam às necessidades específicas, “[...] pelo menos das cinco regiões do país” nos livros de História e Geografia. A história do estado “[...] é uma história linda e rica, de grandes conquistas e vitórias”, não abordadas pelos livros, conforme Q9LMR.

Por outro lado, “A vantagem é que ele apresenta conhecimentos gerais interessantes”, diz Q11DDBD, e “[...] mostra aos alunos desde pintura, escultura, música” (Q9LMR), e monumentos, considerados importantes para manter a memória do povo e que, a partir de uma visão macro, podem ser trazidos para os estudos regionais.

No MS “[...] a alimentação é bem diversificada, com influências dos paraguaios, japoneses, entre outros.” Q8CMJ relembra a importância dos estudos sobre o “indígena do MS, a fauna e a flora diferenciada pela presença do pantanal.”

5.3.1.3 Observando as Questões Regionais do Rio Grande do Sul

O professor dessa região considera que o livro de Língua Portuguesa

não trabalha muito as questões culturais regionais. Ele aborda questões culturais sociais [...] um pouco de urbano e rural da linguagem [...] Mas atende muito as questões culturais da criança, como ela vê o mundo, como enxerga os problemas sociais e de racismo (LG001).

E como se comunicar com esse mundo, principalmente por meio do desenvolvimento da oralidade. “Mas, não a questão cultural regional, não aborda.” (LG001).

Por outro lado, LG001 percebe-se, no livro de História e Geografia, um trabalho diversificado de cultura regional, visto que o livro “[...] fala um pouquinho de cada lugar, especificamente das capitais e trabalha os monumentos, o patrimônio histórico, cultural e sentimental.” Aborda especificidades do visual do lugar, mas não apresenta “[...] a questão cultural como a linguagem e os costumes de cada um.” Há facilidade em trabalhar as cidades da grande Porto Alegre, de Curitiba, que, conforme LG001 apresenta nomes de ruas, bairros, bem como os patrimônios histórico-culturais, situando essas cidades no Brasil. Já as especificidades do Rio Grande do Sul são citadas como a alimentação, com o churrasco e o carreteiro, a vestimenta, a dança, o chimarrão, as brincadeiras e a linguagem peculiar, com vocabulário diferenciado, causos e ditados populares.

O livro de Língua Portuguesa apresenta sugestões de trabalhos para o desenvolvimento da formação da linguagem formal a partir da linguagem utilizada no cotidiano, não há grandes preocupações com a regionalidade, porque ele atende as necessidades da criança. “História e Geografia é História e Geografia” (CRO003), ou seja, é o próprio meio de propiciar maior contato com a cultura. Ele deveria trabalhar

aspectos gerais, mas apresentar aspectos específicos em encartes ou outros meios, para poder aprofundar o que é regional.

O Rio Grande do Sul é colonizado por alemães, italianos e açorianos, depois vieram outros povos.

Nosso estado é muito rico culturalmente e uma cultura substancialmente diferente dos demais estados, especialmente do norte, nordeste, porque aqui tivemos mais a colonização alemã e italiana, povos extremamente arraigados nas tradições, especialmente religiosas, então, considero o povo gaúcho bastante religioso, outra grande influência é dos países vizinhos, como Argentina, Paraguai, Uruguai, então a alimentação, vestimenta, modo de falar tem muito do 'genuíno' gaúcho, o gosto pela terra, um fogo de chão, é uma bela cultura sem dúvida. Refletindo mais sobre isto é que se percebe a distância dos livros didáticos desta realidade, até onde já não perdemos nossa identidade. (HOM006).

5.3.2 A Linguagem

O livro do 1º ano, "Quero Descobrir", mostra-se extenso para trabalhar questões específicas e necessárias para essa fase de escolarização.

Algumas vezes a atividade de letramento sugerido pelo livro, não permite integrar com o conteúdo proposto, principalmente na fixação de sons. A fonética é extremamente importante nessa fase inicial, e requer muito tempo para que seja introduzida de forma qualitativa. (Q4MSM).

Essa professora considera que os temas deveriam ser explorados de forma mais sucinta com orientações para o professor trabalhar a alfabetização cultural junto com o letramento. A sugestão dela é que a autora divida as atividades do livro com os autores da série anterior, por considerar relevante o trabalho, porém amplo para o calendário letivo.

"Nós temos dificuldades, às vezes, com relação à forma específica de se expressar, que é diferente das outras regiões, e como o livro vai para todo o Brasil, não dá conta de atender peculiaridades [...]" (SBL002). "A linguagem de Porto Alegre é diferente da região do interior." (SBL002).

CRO003 analisa os livros e diz que o livro de Língua Portuguesa atende as necessidades "dos pequenos" apresentando uma linguagem adequada mediante

desafios, imagens, modos específicos de falar por meio das escolhas de textos diversificados, uso de expressões, ilustrações para produção textual e mostra de folder, bilhetes e demais meios de comunicação. O livro de História e Geografia apresenta abordagem cultural restrita, porém as imagens são escolhidas como falas culturais para a criança ampliar em sua escola.

Assim, por intermédio das pesquisas a linguagem poderá ser ampliada, com situações diversificadas, muito mais a cada ano de contato. “Eu acredito que a expressão ‘tu’ é só daqui, né?” (CRO003). É interessante a criança conhecer a linguagem universal até para não entrar em conflitos em viagens, pois algumas expressões podem causar “mal-entendido”, caso não saiba usar.

As expressões regionais foram aspectos levantados pela maioria dos entrevistados, como meios importantes de identificação e desenvolvimento da cultura.

Para CRO003, ter acesso a um livro que apresenta culturas diversificadas é um privilégio de trocar ideias com o autor e ampliar o próprio vocabulário. DJ004 acrescenta que os dois volumes *Quero Descobrir* são extensos e “[...] trabalham de forma geral, não especifica nenhuma cultura, mas deixa brechas para o professor poder adaptar à sua realidade.” Com isso, quando trabalha sobre a cidade, o bairro, as brincadeiras e demais situações “[...] a gente consegue transportar para a nossa cultura e até mesmo para as outras.” É o professor mesmo que deve trazer o conteúdo para a sua realidade. Do mesmo modo, “por exemplo, na parte das brincadeiras, podemos estudar o que é brincadeira típica dentro de cada estado”. Entretanto, DJ004 sugere que de alguma maneira fosse inserido, pelo menos um capítulo, “[...] que pudesse vir ao encontro de nossa cultura [...]”, ampliando a linguagem e auxiliando nos discursos do professor.

HOM006 viaja pelo país inteiro e observa que a linguagem pelo processo de globalização, é basicamente a mesma, especialmente nas grandes metrópoles, modificando de certa forma nos interiores. O que, para ela, viabiliza a produção de um livro com linguagem compreensível, com possibilidade de ampliação do vocabulário pelo uso do glossário ou do dicionário. Os detalhes ficam por conta das expressões regionais e vocabulários construídos pela colonização e produção específica da cultura regional. Em alguns lugares, as expressões introduzidas no meio das frases fazem com que “A gente que não é de lá não entende nada.” Esses

detalhes, para ela, precisam ser contemplados no livro para conhecimento da cultura geral.

No Norte há nomes de alimentos, animais e vegetais, expressões folclóricas tão peculiares que um sulista precisa de tempo para se adaptar, mas o mesmo estranhamento é percebido aos que vem para o Sul. Esses nomes aparecem nos sabores de sorvete, nas frutas expostas nos mercados e nos peixes servidos às refeições. A esse exemplo, pode-se acrescentar às diferentes regiões, com identificações e estranhamentos por todos os lugares.

A autora de Língua Portuguesa observa que num país como o Brasil, as especificidades culturais abrangem os mais diversos elementos. No entanto, para ela, o foco maior “são as especificidades culturais dialetais em contraponto à variante culta”. Sendo que um dos cuidados que o professor é orientado a ter, conforme a autora, está no momento da leitura silenciosa compreensiva, que é

[...] criar condições para que cada aluno faça uma primeira leitura identificando o vocabulário que lhe é desconhecido. Feito o levantamento do que é desconhecido para a classe, o professor questiona a turma sobre a possibilidade de algum aluno saber o significado de alguma palavra desconhecida para outrem. A seguir, orienta a pesquisa no dicionário para que cada aluno perceba como a palavra se vincula ao contexto do texto, incluindo também a sinonímia que seria própria, culturalmente falando, se for o caso. Cumpre ressaltar que, em termos de aprendizagem de língua materna, o mais importante é que o aluno saiba que há vários “falares”, mas apenas uma forma de registro [...] e que os “falares” devem ser condizentes com o momento social e o interlocutor. (Q13HCS).

5.3.3 Os Estereótipos

Os estereótipos apresentam-se como modelos pré-estabelecidos de modos de ser e de viver. Já Guareschi (2005, p. 95), em seu texto sobre ideologia afirma que, na sociedade, há representações contextuais com o objetivo “[...] de sustentar relações existentes de dominação e orientação de pessoas para o passado ou para imagens.” que desviam o olhar dos seres humanos para a possibilidade de mudanças sociais.

Q5SJM afirma que encontrou “[...] apenas um pequeno texto que sugere preconceitos a aspectos culturais.” Alguns livros apresentam estereótipos regionais

ao mostrarem unilateralidade no jeito de ser, vestir, nos usos e costumes. Percebe-se que os livros abordam muito mais “[...] as questões visuais do que a cultura propriamente dita”, conforme LG001.

VGC005 relembra os tempos em que a família era abordada como um modelo patriarcal ou nuclear, com papai lendo o jornal e mamãe junto ao fogão. Agora, diz ela, o índio abordado no livro *Quero Descobrir* não usa mais cocarzinho todos os dias, ao contrário, na sua tribo e em ações comuns é que são mostradas as realidades. As famílias e o dia a dia das crianças são diferentes, assim como suas características, também são diversificadas. No livro de Língua Portuguesa, surgem estereótipos indicando o regionalismos como se todos os moradores vestissem sempre os mesmos tipos de roupas ou falassem todos da mesma forma. Nos livros de história e geografia, foram encontrados modelos de escola como se todas as crianças estudassem em um mesmo lugar, tribos indígenas normalmente apontam para a ilha do bananal. VGC005 ainda fala das crianças sempre *branquinhas* e dos anjos loiros nas imagens dos livros antigos, que já não aparecem mais nessas propostas.

Na perspectiva de Dias (1993), o professor precisa estar atento às questões estereotipadas que as mídias apresentam como determinantes para a sociedade. Ler as palavras, as imagens, comparar com o tipo de pessoa que esse conceito pretende formar, que mentalidade se deseja que este sujeito forme contribui para a construção do ser crítico. Para esta autora, “A proliferação cada vez maior de escolas e a multidão de professores despreparados enfraquecem a cultura [...]” (DIAS, 1993, p. 92). Antes mesmo de tentar desestereotipar a visão de mundo do estudante, antes de tudo, diz ela, é o professor quem necessita dessa formação. Com essa visão crítica de mundo o professor não imitaria um modelo estereotipado, porém analisaria o que possibilitou a criação daquele modelo e não de outro, podendo superá-lo a fim de escolher o seu próprio modo de perceber o seu contexto.

Os editores afirmam que esses aspectos são difíceis de serem trabalhados, mas que são avaliados constantemente pela comissão do livro didático. Ao perceberem o estereótipo, tal fato é submetido à crítica e na próxima reformulação é retirado. Encontrou-se, nas Atas das comissões de História e Geografia, a orientação para retirada de várias imagens estereotipadas da cultura regional, que

conforme os editores nem sempre são olhadas dessa forma numa primeira edição, entretanto, com as novas releituras a questão aparece e necessita de tratamento.

5.3.4 Os Subsídios Complementares

Os professores demonstram ter o entendimento de que os livros didáticos são ferramentas e não únicos objetos de apoio ao trabalho pedagógico do professor. Eles sentem falta de subsídios extras que possam ampliar a visão cultural dos estudantes para as questões mais regionais nas quais estão inseridos.

LG001 corrobora que o livro de História e Geografia apresenta muitas possibilidades de pesquisa para conhecer a arquitetura, as casas de culturas, as bibliotecas, e outros espaços culturais e monumentos. Para ele essas sugestões são ricas, entretanto a segurança e o tempo da escola inviabilizam o aprofundamento a esses temas do livro. Com isso aproveita-se para realização de levantamentos de bibliografia complementar, sites com imagens, pesquisas, trabalhos em grupo, vídeos, concursos de receitas, recortes de jornais, debates, conversas reflexivas, e poucos passeios pedagógicos, porém isso empobrece a proposta do livro, que é de conhecer a realidade das pessoas e lugares no contexto em que estão inseridos.

No caso de impossibilidade de aulas passeio LG001 procura trazer imagens dos lugares que deveriam ser visitados, realiza debates e trabalha com a imaginação do estudante. Os pais e outras pessoas que têm vivências de assuntos demonstrando poder contribuir são convidados para participar de palestras e debates com os estudantes dentro da sala de aula. Trazem objetos que apontam a história das culturas de épocas diferentes e contextualizam com as criações da atualidade.

Conforme um coordenador pedagógico, em conversa informal, há professores que visitam as residências dos estudantes e aproveitam para fotografar a casa, a rua, os espaços e monumentos que possam ser vistos e debatidos em sala de aula. Ele afirma que essa tem sido uma alternativa interessante para auxiliar no aprofundamento dos conteúdos aliando o trabalho pedagógico com a segurança dos estudantes. Na sala de aula, há comparação entre as diferentes realidades e os debates propiciam visão geral e específica da região. Nesse sentido a pesquisadora

observa que em um trabalho de intercâmbio entre diferentes professores em distintas regiões ampliariam ainda mais essa realidade, pois eles sentem necessidade de um programa de trocas de ideias com outros profissionais.

Há um programa levantado por VGC005 que é denominado de *capela*. Trata-se de um programa quinzenal em que se reúnem todos os estudantes, normalmente no auditório, para apresentação de atividades culturais, como música, poemas, dramatizações, folclore, entre outros aspectos culturais relevantes. A própria filosofia cristã é vista como uma das culturas que exige construção contínua e que há interesse de perdurar. Essa *capela* é, também, aproveitada para programas dessa natureza. Dentre os programas mais interessantes, VGC005 destaca a semana Farroupilha, que relembra os passos de conquista do território gaúcho e as crianças tematizam o cotidiano com vestuário e objetos culturais dos tempos de colonização de independência da região. Durante a semana Farroupilha, os estudantes não precisam usar uniforme, visto que é uma maneira de preservar a cultura “em forma de projeto”.

5.3.5 A Realidade do Estudante

O que é a escola? [...] para muitos o lugar aonde tem comida, aonde podem ficar livres de agressões em família, aonde aprendem a transformar as palavras escritas no livro em palavras faladas na leitura em voz alta (leitores?)

(CORRÊA, 2000, p. 51).

Foi observado, pelos questionários e entrevistas, que a densidade dos livros não permite um trabalho mais aprofundado no que se refere à cultura regional, ficando as sugestões dos livros como vivências mais importantes, acrescidas de algumas experiências a mais. Levantando a questão de atendimento às necessidades culturais regionais, educadores sugerem desafios para os estudantes refletirem além do proposto.

Considerando Liedke, Rocha & Rabelo (2007, v. 1, p. XIV), por exemplo, há orientações para o estudante participar de situações matemáticas vividas no cotidiano. Com o uso de materiais de uso pessoal e coletivo, sob as orientações de

Constance Kami (2004), haveria exploração, brincadeiras e jogos para desenvolver correspondência termo a termo, por exemplo.

Nessa situação, os estudantes poderiam simplesmente organizar um prato para cada criança, com um guardanapo, um garfo, uma faca e um copo na festa de aniversário, ou refletir se todas as comemorações em todas as culturas usam esses e não outros objetos. Quais objetos? Em quais ambientes? Com quais finalidades? Para que tipo de festa? Que público participa das diferentes festas? Com tais questionamentos, entre outros, por meio de fotografias, filmes e observação direta ou em literaturas as crianças viveriam a sua cultura mais de perto e se aproximariam de outras para ampliação dos seus pensamentos.

No livro de Liedke, Rocha e Rabelo (2007, v. 1, p. XVI) há orientações ao professor para programar atividades significativas ao envolvimento direto do estudante a “[...] partir de situações da vida diária [...]”, porém não fica evidente a ampliação dessas mesmas situações em outros contextos possíveis para construir seu próprio conhecimento.

A quantidade de conteúdos apresenta-se, conforme os professores, como o básico para o trabalho do estudante que necessitaria dos 200 dias letivos para *vencer* o programa. Os autores, porém, incentivam a construção do conhecimento ampliando a proposta do livro:

Ao dizermos que a criança deve construir seu próprio conhecimento, isso não significa que o professor deva ser omissivo e deixar a criança completamente sozinha. O professor deve criar um ambiente onde a criança desempenhe um papel de fundamental importância e tenha a possibilidade de decidir por si mesma como desempenhar a responsabilidade que aceitou livremente. (LIEDKE; ROCHA; RABELO, 2007, v. 1, p. XIV).

Os autores esperam que a criança possa “questionar a resposta encontrada”, “comparar os processos utilizados por ela e pelos colegas”, e, “criar novos problemas que sejam resolvidos pelos mesmos procedimentos” (LIEDKE; ROCHA; RABELO, 2007, v. XIV).

Além disso, os autores do livro de história e geografia sugerem que

[...] se o aluno não viaja [...] a gente precisa oferecer pra ele exemplos e normalmente a gente parte, assim, de um exemplo, de uma cidade, de uma rua, de um bairro, e o aluno, então, ele tem a idéia de que ele vai investigar ali no seu lugar. E aí ele percebe que o Brasil é plural, é diverso, e isso é fantástico! O que nós entendemos que o aluno precisa, do segundo ao

quinto ano. Ele precisa de formação de conceitos que vão habilitá-lo a começar a compreender esse mundo complexo.

No manual de Língua Portuguesa, observaram-se orientações para o desenvolvimento das quatro habilidades consideradas básicas pelo autor, sendo que há sugestões de brincadeiras, desafios orais e escritos, exploração da língua em diferentes ambientes, entre muitas outras vivências. A autora insiste com o professor na necessidade de interação diversificada com a Língua Portuguesa.

De acordo com as observações dos informantes, há sugestões suficientes para um trabalho que vá além do livro didático; entretanto, ainda não se descobriu como os estudantes podem trabalhar com todos os conteúdos exibidos no período de tempo que a escola oferece, frente às exigências de famílias e técnicas pedagógicas.

5.3.6 O Papel do Professor

Conforme Liedke, Rocha e Rabelo (2007, v. 1, p. VII), entende-se “[...] o material didático como uma ferramenta para o professor e uma oportunidade para o aluno.”

Os autores da coleção *Quero Descobrir* orientam que o uso de imagens, atividades, ícones e estrutura do livro, pretende ser motivo de “[...] reflexão, diálogo e formação de novos conceitos.” (LIEDKE; ROCHA; RABELO, 2007, v. 1, p. VII) para professores e estudantes. Eles sugerem um trabalho com base no diálogo, debates, trocas de experiências, pesquisas e projetos a partir dos temas explorados no livro didático, provocando o “[...] pensamento crítico e reflexivo [...]” (LIEDKE; ROCHA; RABELO, 2007, v. 1, p. VII).

Entre os objetivos do livro, um propõe que o material didático pretende “[...] despertar a curiosidade para a pesquisa e a aprendizagem [...]” do estudante (LIEDKE; ROCHA; RABELO, 2007, v. 1, p. IV). Para o professor é orientado que aproveite o material para um trabalho lúdico, com uso de jogos, produções que permeiem diferentes linguagens, e que atenda às necessidades de exploração da curiosidade e interesse respeitando as crianças e as infâncias, como oportunidade

de “[...] desenvolvimento de valores [...]” (LIEDKE; ROCHA; RABELO, 2007, v. 1, p. IV).

Há sugestão para que o trabalho com o uso do livro seja realizado na escola, deixando “[...] pesquisa, coleta de informações, entrevistas [...]” (LIEDKE; ROCHA; RABELO, 2007, v. 1, p. VII), como exemplos de atividades para serem realizadas em casa e com a ajuda de familiares, objetivando interação direta com as culturas da criança; e que o professor torne-se “[...] um pesquisador, organizador desse processo na busca de respostas que se pretende conhecer.” (LIEDKE; ROCHA; RABELO, 2007, v. 1, p. VIII). Essa proposta pretende, com o auxílio do professor, explorar e refletir sobre as Identidades da criança, usos culturais de documentos, exploração de brinquedos e modos de fazer amigos. Além do ambiente escolar e suas inter-relações socioculturais, os livros registram ainda o que desejam ensinar, as diversas famílias que compõem os ambientes, as culturas da alimentação, as cores, a escrita, as origens de objetos como dinheiro, alimentos, brinquedos, máquinas, roupas, e objetos da zona rural e urbana.

Para LG001, quando o livro de História e Geografia aborda um conteúdo de região bem distante, como Pernambuco, por exemplo, com nomes estranhos de ruas e linguagem geral específica, o professor deve debater a questão, procurando pesquisar o significado e ampliando a visão de mundo da criança, remetendo em seguida para a localidade.

Livros como História e Geografia precisam ser traduzidos para a região da escola, para que se torne significativo ao estudante. Este profissional diz que parte de outros livros, de uma imagem local ou questão regional, para depois reportar ao desconhecido apresentado no livro, voltando em seguida às questões regionais. Assim, começa e termina com as questões regionais, dando exemplos a partir da criança para o mundo globalizado e voltando para a criança novamente.

LG001 ainda insere os pais no campo da pesquisa questionando por meio de tarefas: por que têm estes e não outros costumes? Por que usam estes e não outros instrumentos, vestuários, alimentos etc.? “Só o fato de se questionarem por que eles fazem, usam e têm esses costumes” ajuda na construção da memória cultural, mantendo e transformando as culturas para melhorar a qualidade de vida.

[...] a gente pode abrir e ampliar o conhecimento deles e instruir. Muitas coisas podem ser favoráveis para a vida deles. [...] partindo de assuntos que eles trazem, um questionamento, da família ou dos alunos, que seja

relevante, de que a turma precisa ver, entender melhor [...] Pode ser escrito, pode ser até verbal, e quantas transformações você pode trazer com a ajuda dos pais. (LG001).

O professor pode ser muito importante no auxílio aos pais quanto ao trabalho com a cultura local e da criança. Conforme LG001, há mitos entremediados a realidades que precisam ser trabalhado na escola. Mitos, como ele mesmo diz, no uso da chupeta, na questão do papai Noel, naquilo que é real e no que é fantasia interessante de viver e brincar, mas que não deixa de ser mito. As crianças pesquisam, trazem por escrito, debatem em sala e pensam sobre o tema. Num processo de trabalho colaborativo com a família “[...] tu vê que eles estão amadurecendo.” (LG001). O livro de Língua Portuguesa tenta “minar assuntos específicos, gritantes na cabecinha deles”.

Para uma das autoras, o livro de História e Geografia foi preparado ao professor que

[...] não tem formação específica em história e geografia, na maioria dos casos, ele precisa ter um subsídio, de conceitos e conhecimentos específicos também, que permita a ele direcionar esse trabalho com o aluno. Então, dentro dessa proposta, nós trabalhamos com o manual do professor. Bem específico. Direcionando o professor em cada capítulo. Quais são os objetivos que temos aqui. E assim, o professor consegue trabalhar, mas ele precisa ter esse conhecimento, para que primeiro ele consiga enxergar. O professor precisa ter o olhar geográfico, ele precisa desenvolver antes. E também o entendimento da história e da identidade e do pertencimento. Se ele não tiver essa base, ele não conseguirá direcionar o aluno e daí fica realmente um conteúdo pelo conteúdo.

“O meu sonho é ter um livro interdisciplinar [...] como o livro Quero Descobrir, que é um livro integrado”, diz LG001. Entretanto observou-se que uma das alternativas encontradas pelos professores, para trabalhar com esta coleção, foi adotar apenas um volume para o ano inteiro.

5.3.7 O Trabalho do Coordenador Pedagógico da Escola e o da Rede

Segundo SBL002, o trabalho do coordenador pedagógico da escola está descrito no Manual do Coordenador Pedagógico organizado pelo departamento de

educação da USB (UNIÃO SUL BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2008). Ele traz aspectos gerais do trabalho do coordenador, porém não chega a aprofundar-se nos aspectos do atendimento ao professor com relação ao uso do livro didático. Aborda pistas para serem trabalhadas sem adentrar-se ao assunto em voga.

Com isso se consideram relevantes as orientações quanto à tradução do livro, que é unificado para todo o Brasil, para adequar-se às questões regionais. O estudante, conforme SBL002, precisa da visão macro de mundo divulgado pelo processo de globalização, uma vez que ele não pode ficar restrito às questões regionais. Por outro lado não pode ficar alheio às questões do seu entorno.

Devido a esses aspectos que os livros nem sempre suprem as necessidades. Nesse sentido, orienta-se ao professor o uso de materiais alternativos, tais como pesquisas à internet, uso de jornais e revistas regionais, depoimentos, pesquisas em fontes diversas, fotos tiradas pelas próprias crianças e professores, além das divulgadas nas diferentes mídias, porque “[...] a criança precisa conhecer a sua região e a cultura.” (SBL002).

O coordenador pedagógico da rede apresenta em sua lista de atribuições, conforme coordenadores gerais de SC e da UCOB, União Centro-Oeste Brasileira, o assessoramento ao diretor do Departamento de Educação da Associação ou Missão nos aspectos relacionados à área pedagógica, em conformidade com o Regimento das Escolas, Projeto Político Pedagógico das Escolas e Livro de Normas Internas do Departamento; o *fazimento* das adequações necessárias ao Regimento Escolar, em razão de novas alterações de leis e ou pareceres; a coordenação do processo de construção ou correção e a reestruturação da proposta pedagógica do Campo; a elaboração do seu plano de ação, anual e quadrienal, após ouvir necessidade e expectativas do grupo de diretores, coordenadores e professores; a submissão do seu planejamento à apreciação do líder do departamento e das coordenadoras pedagógicas e diretores de escolas; a coordenação com o apoio das coordenadoras das escolas de todo o processo de organização, acompanhamento e avaliação da formação continuada de todos os professores da Rede Adventista de seu Estado; a organização, planejamento e acompanhamento do processo de formação do coordenador pedagógico mediante escola de coordenadores, depois de ouvida as necessidades e expectativas do grupo em formação; o auxílio à administração das escolas na seleção de novos professores e em consonância com o diretor do

departamento entrevistar e selecionar coordenadores pedagógicos e orientadores; a coordenação da escolha dos materiais didáticos a ser adotado pela escola no que se refere dicionários, livros paradidáticos, atlas ou outro material não produzido pela editora CPB; o assessoramento às coordenadoras pedagógicas, orientadoras educacionais e professores nos aspectos relacionados ao currículo: acompanhamento do processo ensino e aprendizagem e avaliação, matriz curricular, organização de uma escola inclusiva, valorização da biblioteca, relacionamento com a comunidade, incentivo e apoio na elaboração de projetos e programas específicos e em outros aspectos que for necessário; e, a participação aos processos de avaliação do Departamento de Educação e da avaliação das Unidades Escolares com vistas ao aperfeiçoamento dos serviços prestados cujo objetivo final é a aprendizagem efetiva do estudante.

Isso dá a entender que esse profissional é responsável, também, por viabilizar o trabalho do coordenador da escola para atuação subsidiária ao trabalho do professor com relação ao livro didático. A editora apresenta em seu programa a inserção do coordenador do campo como viabilizador e divulgador dos projetos e avaliações dos livros didáticos. Esses projetos, na visão dos editores, devem chegar às mãos do professor para que este emita opinião e auxilie na produção dos livros considerando a realidade nacional e regional. Conforme EHW, a Filosofia das Escolas Adventistas deveria ser aplicada nas leituras e avaliações dos livros, para que ela se mantenha em todo o trabalho gráfico das edições didáticas. Para ela, a editora, que ampliou o trabalho com os livros didáticos a partir do início dos anos 1980, ainda não apresenta tanta experiência que viabilize um trabalho tão abrangente e atenda a todas as regiões. Para ela, é relevante pensar em unificação, porém com planos de atendimentos às necessidades específicas da região por outros meios que ainda não foi possível viabilizar. Ao coordenador de campo, nesse sentido, compete à organização de programas de formação continuada com a presença de autores e estudiosos que ampliem os conteúdos dos livros, para que ele seja uma ferramenta de trabalho e não o único material utilizado em sala de aula.

Essas formações devem oferecer condições para o professor ser o autor de seu próprio trabalho, sem basear todo o seu ensino, somente no livro que adota.

As Coordenadoras dos Campos precisam se envolver na análise do material em preparo (futuro livro), na indicação de excelentes professores, que representam o seu Campo nas comissões Pedagógicas dos Livros Didáticos

e na qualidade da formação de seu professor cujo olhar para os livros didáticos deve ser de um apoio ao seu trabalho e não uma 'muleta para encostar'. (EHW).

De acordo com as observações de DR, o coordenador de campo apresenta papel relevante na aplicação do livro didático como modelo unificado para o Brasil inteiro, aplicando especificidades construídas em equipe para a região. Como pesquisador, o coordenador de campo irá propiciar meios regionais e locais para trabalhar com o livro: verificando as reais necessidades das escolas. Assim, promove encontros do professor com o autor do livro; o autor orienta sobre as necessidades de estimular o uso do livro da forma adequada à sua proposta e ao perfil do professor; acompanhando as estratégias utilizadas na prática do dia a dia, avaliando e auxiliando na superação de dificuldades; comparando o livro didático utilizado pelos estudantes com os de outras editoras para verificação de linguagem, profundidade e novas maneiras de dizer a mesma coisa; compreendendo que o livro didático é um “instrumento auxiliador” às aulas do professor e orientá-lo ao trabalho com responsabilidade e liberdade.

Foi considerado relevante ao coordenador de campo, juntamente com o da escola, listar as necessidades de cada professor e viabilizar imagens, passeios pedagógicos, objetos culturais que possam ser mostrados, títulos de paradidáticos que abordem a cultura regional, pessoas que contem histórias e apresentem as transformações e as permanências culturais da região, espaço na escola para arquivar objetos culturais que sirvam de monumentos para os estudantes analisarem e superarem a partir deles, construindo as suas próprias culturas.

5.3.8 O Tempo da Escola

O livro didático no tempo da escola foi assunto que permeou todos os informantes. O depoimento abaixo levanta questões importantes quanto ao papel da escola frente à gestão do tempo das ações pedagógicas. “Eu acho que se ela fizer um trabalho de pesquisa bom em casa aprende muito mais que em sala de aula porque aqui ela não tem tempo para pensar.” (LG001).

Esse profissional considera que a família não tem tempo nem disposição para ajudar, porém na sala de aula o trabalho com os diversos livros é intenso e faltam momentos para reflexão. A criança consegue, com as orientações da professora e nos momentos reflexivos em casa, maior qualidade na aprendizagem, pois “[...] lá vai ter tempo de pensar a sua ideia [...] para realmente construir seu conhecimento”.

Conforme SBL002, o problema não está no atendimento às necessidades regionais, pois além de o estudante necessitar desenvolver visão ampla da realidade, acredita-se que um livro unificado não conseguirá abarcar todas elas. Dessa forma observa-se o volume de trabalho para um tempo limitado, não permitindo maior aprofundamento aos quesitos regionais que o professor mesmo pode pesquisar.

CRO003 vem acrescentar que o livro de Língua Portuguesa sozinho não é extenso, porém ao lado dos demais apresenta as unidades demasiadamente grande. Falando da programação do livro reitera ainda que, “se ela fosse um pouco reduzida eu acho que a gente poderia trabalhar mais equilibradamente”, diz a informante. “Mas em termos de conteúdo, se me perguntasse o que deveria ser retirado, eu não saberia dizer o quê.”

O professor não tem tempo de conseguir toda a cultura regional para trazer à sala de aula. Sugere-se auxílio técnico para obtenção de encartes, uma espécie de auxiliar para subsidiar o professor. “Eu não sei o nome que se daria a esse tipo de material, um suplemento, um apoio, ou para o professor, ou para o estudante ter contato.” (CRO003).

Por outro lado, CRO003 levanta a questão das necessidades do estudante e argumenta dizendo que “A gente sempre parte daquilo que é próximo para aquilo que está mais distante”, então: como construir o conhecimento devido ao tempo, a fim de desenvolver essa introdução às unidades de que o livro nem sempre dá conta de apresentar e mostra-se em alguns aspectos distante? Nesse aspecto “[...] parece que ficou meio perdido [...]”, especialmente dentro da História e da Geografia. O livro de Língua Portuguesa “[...] faz o estudante pensar e concluir.”

Com relação aos dois volumes *Quero Descobrir*, DJ004 salienta que não há tempo para construir um projeto específico sobre a região. “Poderia ter um projeto em relação a isso” no próprio livro. VGC005 sugere “[...] um livro complementar para cada região”, a fim de poder gerenciar o tempo para o trabalho de maiores necessidades. Como o livro dá pistas para um trabalho por projetos, sugere-se um

volume apenas, pois esse daria conta sem ser conteudista. Olhando do ponto de vista de um volume somente “[...] ele não é tão conteudista.”

HOM006 relembra que por não conseguir se organizar no trabalho com o livro, no fim, “acredito que meus estudantes ficaram no prejuízo”.

5.3.9 Autores e Editores

Aos autores e editores, os informantes sugerem que haja divulgação das metodologias usadas para a produção dos livros didáticos, com subsídios complementares para atendimento às necessidades específicas das diferentes regiões. Especialmente porque há necessidade de “[...] espaço para construção e registro da história local em paralelo com aspectos de outras regiões do país.” (Q12GW). Por outro lado, os autores apresentam a proposta e apontam o programa bem como imaginaram a prática na escola.

5.3.9.1 Ouvindo um dos Autores do Livro de História e Geografia

O livro de História e Geografia, conforme a autora Hulda Raquel Salcedo Rodrigues Moreira, foi desenvolvido com base na formação dos autores e no “entendimento de História” e de Geografia. A proposta apresentada pretendeu partir das raízes culturais do estudante e depois disso, construir a “ideia do todo, do Brasil e posteriormente do Mundo”.

O estudante, considerado sujeito “tanto da construção do conhecimento como do espaço ao seu redor”, necessita ser conhecedor, primeiramente do próprio lugar. Ao conhecer, imagina-se que desenvolverá a identidade e, a partir dela, o respeito pela história, o sentimento de pertencimento e a valorização pelas feitura dos outros, enquanto constrói a própria maneira de ser no mundo.

Acredita-se que, em um país com a multiculturalidade percebida no Brasil, exija um livro que remeta o estudante para o seu entorno social e, “a partir de então,

ele vai ter condições de compreender as diferenças para relacionar-se com o diferente”.

[...] nós pensamos que não basta a gente disponibilizar para o aluno o conteúdo pelo conteúdo. Nem de geografia e nem de história. O conteúdo ele tem que ser uma ferramenta para que o aluno, utilizando-se desse conhecimento, ele vai compreender o seu lugar, o seu entorno, a sua vida, e é assim que nós trabalhamos. Com a pesquisa. A pesquisa é a chave para que ele possa, então, compreender o seu lugar e relacionar-se com os outros.

Ao viajar pelas diferentes regiões do Brasil, para realização dos programas de formação continuada, os autores ampliam a visão de cultura regional e observam peculiaridades, divulgando maneiras de aplicar o livro didático às diferentes situações emergentes.

No aspecto da geografia eu observo assim [...] o espaço geográfico de cada lugar se constrói com base no substrato natural da região. Se é no litoral, se é na floresta, se é no campo, se é no semi-árido. Cada um com sua peculiaridade. E aí, então, observando o espaço geográfico urbano, praticamente a gente não consegue notar uma diversidade cultural. No aspecto urbano. Por quê? Porque a globalização tomou conta. Então a gente vê as cidades, todas são quase iguais, assim, nos seus prédios, nas suas ruas, nas suas propagandas. Praticamente não se vê diferença. Agora, o que vai marcar, realmente, o aluno no seu estudo, é o quanto ele vai investigar os detalhes do seu espaço geográfico.

Daí, para os autores, a importância de os estudantes serem remetidos para a investigação da rua, do bairro, dos monumentos, da história dele, para observação dos prédios, das árvores, para questionar os porquês de cada uso, costumes e transformações, para comparar a *minha cidade* com a do outro, “[...] aí realmente ele vai estar desenvolvendo a consciência de que seu lugar é único.”

A autora, Moreira, documenta em sua memória uma das experiências em um espaço recém povoado por processo de expansão territorial. Ela relembra que os estados mais novos do Brasil, no que se referem à organização cultural, por exemplo, Rondônia, onde esteve reunida com um grupo de professores, imaginava que encontraria descendentes indígenas, por estar na região amazônica. No entanto, “[...] a maioria das professoras eram de pele clara, cabelo loiro, e olhos claros.”

Ao travar conversa com elas a respeito desse tema, a autora foi remetida “à história da ocupação agrícola, principalmente do sul da Amazônia, Rondônia, Mato

Grosso”. O sobrenome delas apresentou histórias originárias de descendências ou de nascimento nos estados do Sul, especificamente de SC, Paraná e RS. Os pais foram para lá, após venderem as terras no sul, e “[...] foram desenvolvendo a vida, já um pouco reduzidas às possibilidades do trabalho na zona rural, pela floresta, enfim, e essas professoras não tinham consciência dessa história.” Esse grupo não apresentava uma identidade cultural com tradições alicerçadas, como no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul, exemplifica ela.

É diferente ir à Bahia, em que os aspectos culturais tradicionais estão muito presentes. Em Rondônia, não é assim. O Estado é novo, considerando a invasão do homem branco nos espaços, com pessoas de diversos lugares do Brasil, sem consciência enraizada de uma história local. Não foram encontrados, com facilidade, por exemplo, produtos típicos do lugar. A cultura valorizada é a dos outros estados, que também é a deles nem na capital não foi possível identificar produtos típicos de lá.

Observa-se que, nesses estados ou nessas cidades, provavelmente seja muito mais difícil de construir com os estudantes uma identidade cultural específica. Porque não é uma história antiga. O que eles têm é recente e ainda não apresentam muitas histórias marcadas nos livros, ou que tenham monumento evidenciando aquele aspecto. Eles estão construindo, na pesquisa e vivências do local “para poder se situar e se identificar”.

Com as migrações internas do Brasil que foram muito intensas, hoje já não se vê uma diferenciação muito grande. O Sul por ser mais extremo, parece não apresentar tanta interferência de outras culturas regionais como São Paulo, que é uma mistura de todos os povos.

Concluindo a conversa, uma das autoras afirma que, com essas realidades,

[...] a gente vê que se o aluno, realmente, não for remetido para o seu lugarzinho, ele tem que partir da sua rua, na conversa com seus vizinhos, dos monumentos que ele tem ali, dos prédios, enfim, da sua própria história, do seu próprio olhar, do seu próprio nome, do seu próprio sobrenome. Ele realmente não vai conseguir se situar. Porque, na verdade, o que mais pesa, é o mundo globalizado. É o todo. E se o aluno cair direto no todo, no mundo globalizado, ele nunca vai saber quem ele é.

Para ela, só é possível se dar conta real da importância da cultura regional, da identidade de si como pessoa e como pertencente a um lugar “[...] quando eu

estou fora dele.” Por isso a importância do intercâmbio, das viagens culturais, das leituras sobre as outras culturas, para compreensão da sua própria. Moreira busca na memória uma lembrança de algo que está registrado no material de história, no manual do professor a autora “[...] cita uma frase: ‘é preciso conhecer para amar, e quando a gente amar a gente vai cuidar, a gente vai preservar’. Tanto no patrimônio natural como no cultural.”

Conforme Moreira, os autores são orientados, pela CPB, a trabalhar com uma metodologia que possa ser aplicada em cada situação e em todas as regiões do país. É dentro desse quesito que foi escolhida a metodologia de investigação e que a formação dos conceitos acontece, e os livros didáticos de História e Geografia são produzidos.

Com a metodologia em mente, o livro é escrito e submetido à análise da comissão do livro didático, assim como é encaminhado aos departamentos de educação das regiões e estados, para receber aprovação dos professores que usam o material nas escolas. Em conversas informais com os professores, soube-se que nem sempre tais livros chegam às mãos dos professores para essa análise, entretanto, não se chegou a enumerar percentuais desse trabalho realizado, especialmente por não ser o foco dessa pesquisa.

No entanto, quando o autor de geografia, por exemplo, divulga seu livro e participa de programas de formação continuada como palestrante observa-se que o professor apresenta algumas necessidades.

A primeira delas é uma necessidade quanto aos conhecimentos específicos das disciplinas de história e geografia, pois como os professores não têm a formação específica na área, necessitam desses conhecimentos para entenderem as necessidades do estudante e como trabalhar com o material. Por outro lado, há necessidade de tratamento específico do trabalho metodológico, especialmente porque ainda se observa o modo tradicional de ensinar na prática de muitos professores e, a partir disso, a cobrança por conteúdos decorados em listas. Alguns exigem a construção de um livro com informações específicas, como as mais tradicionais dos livros de geografia, citando nomes de rios, entre outros aspectos.

Pelas percepções dessas, entre outras necessidades, os autores dos livros de história e geografia dizem que “[...] nós trabalhamos disponibilizando a eles um pouco de conteúdo, aliado a metodologia.” Procuram trabalhar conteúdos que estejam de alguma forma relacionados ao seu lugar, em que o professor possa se

ver ali, naquele conteúdo. Normalmente trabalha-se com oficinas dando ênfase aos conhecimentos da cartografia, que vão permitir transitar pelo espaço geográfico, enquanto teoria, tanto nos livros quanto nos mapas, com a interpretação das paisagens, especificamente nos espaços geográficos. São alguns dos modos de trabalhar o fundamento e a metodologia adequada para que o professor possa aplicar o livro.

Com a história, a autora trabalha da mesma forma, conforme Moreira. Com temáticas ligadas à cultura, à identidade, e ao local.

E os professores se sentem muito satisfeitos com isso porque eles conseguem compreender que determinado capítulo do livro não é um conteúdo a mais que está ali no meio da unidade, mas que ele tem um significado de um fundamento dentro das ideias centrais que se pretende que um aluno obtenha [...]

Foi entregue à pesquisadora alguns arquivos usados nos trabalhos de formação aos professores de diferentes regiões do Brasil. Conforme a autora, há subsídios consistentes para trabalhar a realidade, porém é necessária a iniciativa regional para o professor ampliar o conhecimento, especialmente aqueles que não apresentam formação na área.

5.3.9.2 Ouvindo a Autora do Livro de Língua Portuguesa

A autora de Língua Portuguesa é pesquisadora formada na UFRGS e desde o lançamento do seu livro em 1984, reformula os livros de 2º ao 5º ano com base nos novos esclarecimentos que desenvolve. Para ela a coleção foi organizada em “unidades temáticas” de modo a propiciar um contexto às competências e habilidades que se tem em mente.

Tais competências estão ancoradas nos eixos sugeridos nos PCNs de Língua Portuguesa/MEC/1996 que, por sua vez, estão baseados em pesquisa de João Wanderley Geraldi in Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Os eixos são três: Linguagem Oral: Falar (para ser compreendido) e Ouvir (com compreensão); Linguagem Escrita: Ler (com compreensão) e Escrever (com

identidade); Análise e Reflexão sobre a Língua (pensar/refletir sobre a língua em uso em situações de Linguagem Oral e de Linguagem Escrita).

As “unidades temáticas” focalizam assuntos do universo infantil e cada “unidade temática” tem uma página de abertura, cuja finalidade é abrir possibilidades para discussões, análises, pesquisas, entrevistas etc.

Como autora, apresento as possibilidades a serem abrangidas na respectiva “unidade”, mas as especificidades ficam a critério do professor. Ele é quem deve direcionar o tema no contexto da região e da realidade de seus estudantes. Para tanto, sugere-se que cada professor, antes de iniciar cada “unidade temática”, faça uma sondagem quanto ao que os estudantes já conhecem da temática em foco e o que gostariam de saber além.

Deve-se ressaltar que a questão “da realidade” dos alunos precisa ser bem pontuada, pois permitir que cada aluno transite, apenas em sua própria realidade, contribui para que sua visão de mundo fique muito acanhada, muito empobrecida. Por isso, deve-se ter como ponto de partida a “realidade” do estudante, mas propiciar que a visão se espraie, vá mais além, dentro das possibilidades do indivíduo e da turma à qual pertence. Somente assim, teremos a fraternidade vivenciada e não cada cultura querendo colocar-se como a melhor. A visão é de interdependência.

Cada “unidade temática” é composta de textos de autores diversos, em vários gêneros textuais, cujo assunto compõe o universo temático da unidade. As “produções textuais” sugeridas também gravitam em torno da temática da unidade, de modo a contribuir para que o estudante tenha sobre o que escrever.

Ainda, em cada “unidade temática” são indicadas “brincadeiras” diversificadas, quanto à origem, atividades de “arte-educação”, “adivinhas”, “ciranda da leitura”, dentre outras, as quais possibilitam, ao professor pesquisador, direcioná-las às especificidades de sua região ou não, dependendo dos objetivos que tem em vista.

No caderno destinado ao professor, temos a organização dos conteúdos relevantes e das respectivas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo indivíduo/ estudante. Tais competências e habilidades são trabalhadas via “conteúdos relevantes” (não mais aquele rol de conteúdos centralizado na “gramática tradicional”, que acaba por se circunscrever às classes gramaticais), mas não de forma estanque, fragmentada, compartimentalizada, descontextualizada.

Tanto os conteúdos, como as competências e habilidades estão relacionados ao tema de cada “unidade”, cabendo ao professor fazer os direcionamentos próprios à cultura em que seus estudantes vivem e convivem.

Alguns aspectos a ressaltar, dentre outros:

- a) a coleção tem por objetivo primordial ajudar o estudante ser crítico, autônomo em sua busca pelo conhecimento, cooperador, pesquisador frente ao objeto do conhecimento, alguém que sempre busca ir além do que foi ensinado;
- b) a coleção trabalha a língua materna – o português brasileiro, no contexto social, não como um sistema de regras. Ao trabalhar com questões da língua em uso, as especificidades culturais iniciam a roda da discussão, possibilitando reflexões em âmbito nacional, conduzindo o estudo da língua materna para a variedade culta, objetivo maior do aprendizado, pois o preconceito linguístico é uma realidade nacional;
- c) a variedade linguística é um fator relevante na coleção. O estudante, desde o 2º ano do Ensino Fundamental, tem sua atenção despertada para o fato de, no Brasil, haver muitos “falares”, mas apenas uma forma de registro. Os “muitos falares” não estão restritos apenas aos aspectos regionais de cada local, mas também às possibilidades dialetais existentes entre os vários grupos sociais/culturais. Tal abordagem aponta para a convivência respeitosa entre os falantes das variações linguísticas presentes no cenário escolar e comunitário, de modo que não haja “falar melhor ou pior”, “certo ou errado”. A variedade escrita, cuja obrigação é da escola ensinar, deve partir da linguagem oral aprendida pela criança em seu entorno social (a variedade linguística de cada estudante), rumo à aquisição da linguagem monitorada, o mais próximo possível da variante culta. Nesse caso, não somente a variante culta regional, mas nacional, já que se tem em vista a formação de um cidadão brasileiro, não apenas da região “a” ou “b”. A variedade linguística falada, peculiar a cada estudante ou grupo social, será respeitada pelo professor. No entanto, cabe-lhe apontar às crianças, a variante culta, isto é, a fala mais monitorada possível, à medida que elas avançam nas séries/anos do Ensino Fundamental, pois como foi dito acima: não se pretende ficar

apenas na realidade do estudante, mas sim dar-lhe as condições para que vá além de sua realidade. Tal fato terá outro polo importante: os momentos e os interlocutores, pois vemos, em cada estudante, um sujeito datado e situado historicamente. Por isso, seu falar, sua compreensão do lido e do ouvido, e sua escrita com identidade estarão ancorados em: “o que dizer”, “para quem”, “em que momento” da realidade social vivenciada;

- d) as interações sociais são outro aspecto relevante na coleção. Todos os temas, todo conhecimento são elaborados a partir das interações sociais em pequeno ou grande grupo, na escola ou fora dela. Desse modo, há uma troca de experiências, de vivências, uma troca cultural muito rica, pois se pretende que cada estudante exponha suas ideias e seja ouvido. Um incidente ocorrido em um Colégio da Rede Adventista de Educação, em uma das capitais do Brasil, ilustra muito bem esse caldeirão cultural do qual fazemos parte. Um estudante de 2º ano veio do interior (do sítio) para morar com os avós e poder estudar. Embora o trabalho persistente da professora para incluir o novo estudante, os coleguinhas o tinham como menos esclarecido, a começar por seu falar “errado”. Esse conceito rompeu os muros do colégio e chegou aos lares dos estudantes. Certo dia, porém, ao lerem o texto “Deu na telha da abelha e... sobrou para a ovelha!”, a classe como um todo, não soube explicar o que tinha entendido da leitura do texto. Foi então que o “estudante caipira”, aquele que, aos olhos dos demais nada sabia, “tirou de letra”. “É simples, disse ele, quando a abelha ferroa, a parte que foi ferroadada incha, aí, não fica parelha”. Um dos estudantes, dentre os juízes mais severos do coleguinha até então excluído, ao chegar em casa, disse: “Sabe, mãe, aquele coleguinha, o fulano, ele não é burro não. Hoje, só ele soube o que toda a classe não sabia.”

Deu na telha da abelha e sobrou para a ovelha!

(Hulda Cyrelli de Souza)

No campo, dona Ovelha

mexia com a orelha.

Apareceu uma abelha

fedelha
olhando de esquelha...
Era uma vez uma ovelha...
Era uma vez uma orelha
parelha!

A forma como o programa foi exposto até aqui, vem apontar que em termos da relação fonema/grafema, considerado o ponto de partida para a alfabetização/letramento, e para o aprendizado da ortografia. Ainda é relevante destacar que o fato de haver representantes de diferentes contextos sociais na sala de aula, em virtude das migrações de estudantes e professores, a pronúncia diferenciada de um fonema ou outro, torna-se um momento riquíssimo para o aprendizado.

A autora reforça essa ideia apontando um exemplo bem marcante que é o uso dos grafemas “s”, “x”, “z” em final de sílaba, como em “crianças”, “expediente”, “luz”. De acordo com a região de origem do falante, tais grafemas poderão soar como fonemas “Cê” ou “Chê”. Para cariocas, florianopolitanos, paranaenses, por exemplo, o fonema será “Chê”, pois a pronúncia seria, aproximadamente: “criançasche”, “echepediente”, “luche”. Essa questão exige destaque porque as crianças, no início da alfabetização/letramento, tendem a escrever da forma como falam, isto é, procuram transcrever os sons de sua fala para a escrita, mediante grafemas que lhes parecem próprios para representar os sons em questão. Para ela, todo este trabalho só terá sentido se estiver contextualizado com as vivências cotidianas dos estudantes.

5.3.9.3 Ouvindo um dos Autores do Livro Integrado do 1º Ano

O livro *Quero Descobrir* faz parte de um programa recente do governo federal (LEI 11.274/2006), que inseriu as crianças de seis anos no Ensino Fundamental e veio exigir, das escolas, programas curriculares que intermediassem, tanto as necessidades próprias das crianças da educação infantil, quanto as do ensino fundamental. Nas Escolas Adventistas, conforme programa oficial do sistema

educacional, no documento de implantação desse novo modelo de escolarização, de 2007, percebe-se uma proposta integrada entre as diferentes áreas do conhecimento mais as que são próprias da infância. Nesse contexto, o livro “Quero Descobrir”, segundo a autora, procurou atender a diversidade cultural e se propôs ampliar vocabulário dos estudantes. Dessa forma, por exemplo, quando menciona nomes de frutas de várias regiões, ou brinquedos e costumes, dentre outros aspectos, a cultura de uma região é apresentada às crianças que vivem nos diferentes lugares do país. Nas palavras dela:

Procuramos contextualizar o ensino partindo de temas geradores que facilitaríamos a compreensão melhor dos conteúdos a serem trabalhados e facilitaria o trabalho com projetos na sala de aula. Assim cada professora poderá adaptar o tema partindo de elementos importantes de sua região e ainda mencionar outros lugares, modos de vida comparando-os com sua realidade (ELEN LIEDKE).

Com isso, cada região tem possibilidade de apresentar a regionalidade com sua beleza natural e do povo que a constitui. Na opinião dela, no entanto, “[...] é muito difícil abranger todas as regiões do Brasil e sua diversidade cultural num único livro.”

Analisando essa questão, ela considera possível o professor partir de um ponto, como por exemplo, o livro, fazer comparações com a região em que a criança está situada, e ampliar ao máximo possível os conhecimentos dos elementos culturais, “[...] para que o estudante amplie sua visão de mundo.”

Esse trabalho vem apresentar sua importância porque, além das conquistas cognitivas, também é “[...] muito importante desenvolver o respeito às diferenças sociais ou romper com padrões sobre o povo de uma determinada região.”

Ela acredita que o livro pode, sim, ser um meio de interagir com algumas informações importantes e cabe ao professor continuar o trabalho mediante investigação com seus estudantes, com a cultural regional, dando possibilidade para ampliar os estudos em todo o território nacional. Os estudantes, com essa metodologia, desenvolverão características de investigadores, serão críticos e saberão valorizar as diferenças.

Nos programas de formação continuada ela procura atender as necessidades dos professores por meio de um trabalho básico, com aspectos da pré-alfabetização, procurando levantar as questões teóricas de forma prática. Utiliza-se de trabalhos de

educadores e pesquisadores que já trilharam e aplicaram suas pesquisas, deixando pistas para que se consiga ter um embasamento teórico. Depois dos programas de formação, a autora considera que as professoras alcançam condições de adaptar o que vivenciaram à sua realidade local.

Sempre ouço um pouco da história de cada uma, isso resgata o seu próprio valor como pessoa, primeiro, depois como profissional. Cada pessoa tem sua história como aprendentes e como ensinantes. Refletir sobre seu papel e sua responsabilidade, suscitando valores e missão torna-se relevante para o desenvolvimento de todo o programa.

Assim como, outro ponto a ser ressaltado é a importância de levar notícias de experiências de professoras de outras regiões, atividades de quem encontrou novos caminhos, e trocar ideias que geralmente são aceitas e olhadas com interesse e consideração no que o outro está fazendo.

6 CENAS FINAIS, LIMITES E DESCONTINUIDADES

[...] a grande maioria não almeja ter finalidades ou ideias próprias, mas receber ordens dos poucos que estão em posição de autoridade

(CUNHA, 2007).

A antropologia, por meio da teorização de Geertz (1989), critica o uso desenfreado do conceito de cultura e diz que ela é uma teia cuja interpretação objetiva-se não a buscar leis, porém procurar significados. Geertz registra que o conceito de cultura sofre uma revisão no qual há abertura para entendimento como padrões de significados que se materializam em comportamentos; no entanto, são transmitidos historicamente e incorporados mediante símbolos perceptíveis.

Nesse sentido a cultura pode ser considerada como um texto, lido de diferentes formas e com diferentes interpretações. Dessa maneira, ao descrever alguns quadros da história da cultura educacional adventista procura-se, primeiramente analisar os livros didáticos escolhidos, os documentos que registram o fazer pedagógico das escolas e que fundamentam, também, a Casa Publicadora Brasileira. A partir daí, percebe-se nuances culturais que estiveram presentes em outros povos, em outros momentos históricos, e também se fazem presentes nos discursos das escolas que fizeram parte da pesquisa.

Durante a construção do ideário, foi possível examinar um pouco mais sobre a identidade dessa rede educacional, com o nascimento e o desenvolvimento, as crises e as superações. Isso foi realizado com a finalidade de entender o posicionamento dessa rede educacional que se mostra desejosa em continuar pesquisando e esclarecendo as interpretações dos pioneiros, numa tentativa de aplicar uma educação que se fundamenta em outros tempos, mas que se situa em espaços contemporâneos.

Assim, deseja-se neste capítulo, não encerrar este trabalho, nem emitir uma opinião, mas chegar a um determinado ponto ou uma posição definida sobre o tema abordado, pois em se tratando da formação cultural, todos ainda estamos em via de ser. O objetivo foi mapear e investigar a cultura regional nos livros didáticos usados nas Escolas Adventistas, com o intuito de compreender como os livros didáticos da Casa Publicadora Brasileira atendem às necessidades culturais regionais do Brasil.

Torna-se relevante volver-se às questões de pesquisa descritas no início deste trabalho: Como os livros didáticos da CPB atendem às necessidades culturais regionais? Como os professores aplicam os livros frente às necessidades? Quais são as particularidades discrepantes identificadas no trabalho do cotidiano? Como os editores e os autores têm visto e trabalhado com tais realidades?

Essas questões remetem ao entendimento de que as várias maneiras de perceber a cultura viabilizam um trabalho que se envolve, tanto aos aspectos mais globais quanto aos locais, o que nos levou a ver a cultura como um sistema de organização de indivíduos e grupos nos diferentes espaços. Os sistemas, conforme Geertz (1989), fazem parte de mecanismos de poder que apreendem os indivíduos por meio de signos e submetem os membros de uma comunidade política para poder perdurar no tempo e no espaço.

Ao mesmo tempo em que a cultura cria e recria comportamentos, ela também os controla e os guia, sendo que o conteúdo ideológico impossibilita o esvaziamento dos significados. Com isso, em um exercício de consciência, analisou-se, passo a passo, a trajetória a ser pesquisada e verificaram-se como as leituras sobre culturas foram capazes de ir re-formando a própria mente da pesquisadora. O que a levou pensar, mais uma vez, em Larrosa (1999, p. 37), que diz que certas reflexões sobre si mesmo e sobre o modo como somos fabricados “[...] no interior de certos aparatos [...] de subjetivação.”, requerem questionamentos, pois escapam de nós a medida que avançamos.

Afinal, como as teorias e práticas pedagógicas são capazes de produzir determinadas pessoas, ficou claro nas entrevistas e questionários aplicados. JLPR007 em seu relato apresenta um resumo do modo como foi constituído e das tecnologias e metodologias que entrou em contato em sua infância na escola, que contribuíram para a sua formação:

A escola, de primeiro era tão diferente de agora. Até a maneira de nós estudarmos. A gente acha que era mais fácil no passado que hoje, mas não é, hoje eles ensinam mais por som, de primeiro eles tinham que saber o A, B, C, de cor, tinha que saber tabuada de cor, tinha que saber tudo. E, no tempo da escola o respeito que os alunos tinham pelos professores eles eram muito mais considerados do que hoje. Os professores davam castigo. Um dos castigos que eu mais ganhei quando era pequeno era escrever palavras. O professor S e do professor R. Eles diziam assim, a gente fazia qualquer coisa e eles faziam a gente escrever 500 palavras. Nós enchíamos cadernos fazendo palavras. E a gente tinha um medo porque tinha que ter a assinatura do pai. E aí, ó, o chicote nos pegava. [...] Naquela época a gente apanhava mesmo. Era diferente. Hoje, um pai não pode bater num

filho, o filho já ameaça que vai dar parte de um pai. Professor não pode dar um castigo para uma criança porque a criança já ameaça o professor. Então, eu não sei, eu acho, hoje, muito pior a educação, educar um filho, do que no meu tempo. No meu tempo existia respeito. A gente obedecia. O nosso castigo era ajoelhar muitas vezes naquele cantinho ali. Naquele cantinho o professor botava um grão de milho, viradinho com a pontinha pra cima e a gente tinha que se ajoelhar em cima daquele grão de milho. Sem calça. Sem calça comprida. Nós já usávamos calça curta mesmo. Então chegava ali e a gente não agüentava. A gente dobrava o grãozinho e ficava ajoelhado, chorava!!! Naquele lugar. O castigo era, ele mandava a gente colocar a mão. Em cima da carteira, da classe, da mesa, e pegava uma régua, a palmatória, que eles diziam. E dava uma reguaça na mão da gente que chegava estralar. Parece que quebrava tudo. Mas era uma maneira de educação. Dos antigos, né? Naquela época era assim. Mas existia muito mais respeito. Era difícil um aluno brigar com outro aluno, era difícil um aluno dizer um nome pro professor. Porque o medo, a gente tinha medo de vir o castigo. E os pais eram severos. [...]. Os alunos respeitavam o pai. Hoje em dia tudo mudou. É difícil. Eu tenho os meus filhos e já to com 70 anos. [...] Ta, e a gente vê como é difícil educar nossos filhos.

Sobre o uso dos livros ele lembra que:

Então os livros, as matérias que eles usavam eram poucos livros, não era como eles têm hoje. Hoje tem muito mais livros. O livro de português, por exemplo, ele nos ensinavam como estudar, como aprender a ler, depois vinha os adjetivos, aí vinha os advérbios, aí vinham os pronomes, toda a gramática era num livro só. Era um livro grosso, grande, e tinha tudo. Aí vinha depois geografia, e vinha história e vinha, era tudo assim de um livro só, né? Agora tudo repartido, cada matéria, um livro. De primeiro, não, era um livrão com diversos tipos de matéria. Né, que a gente tinha e era um só professor. Não era como agora, cada matéria um professor. Era um professor pra setenta alunos, oitenta alunos. Eu mesmo fui professor quando eu me casei a minha esposa era professora. Ela adoeceu e eu fiquei um ano dando aula pra 58 alunos. De manhã e a tarde sozinho. [...] A gente vê que naquele tempo era muito mais difícil. Olha a quantidade de alunos que nós temos aqui, oh. Todos os alunos, bem dizer todos os alunos. As disciplinas eram bem diferentes de agora. Que eles marcavam as matérias, davam as matérias pra tal dia, pra amanhã ou pra depois, diziam: eu quero tal matéria pronta. Nós tínhamos que estudar a maneira, tinha que copiar, tinha que fazer as redações, tinha que contar aquilo que a pessoa fez, era tudo feito assim.

Sobre o uso do caderno e do desenvolvimento da oralidade:

[...] gramaticalmente, tudo era feito por escrito. [...] de vez em quando tinha que comprar caderno. Os pais ficavam bravos, mas você já gastou o teu caderno! Mas o professor nos dá trabalho o tempo todo!!! Tem que trazer escrito, né? copiava do livro e passava pro caderno. E apresentava pro professor, ia lá na frente. Muitas vezes eles tavam ensinando lá na frente e perguntavam: qual era o aluno quer vir aqui continuar a aula que a gente está dando? Eles trabalhavam a oralidade e a parte religiosa. Eles resolviam quase igual uma com a outra, a parte religiosa e a parte da oralidade. Em primeiro lugar a aula religiosa, em primeiro lugar o respeito. [...] os professores que nos ensinavam eram nossos segundo pais.

As famílias dessa região construíram uma escola com o objetivo de expandir a missão da Igreja. JLPR007 diz que a maioria dos estudantes alimentava o sonho de estudar e sair dali para trabalhar em algum setor da igreja em qualquer lugar do Brasil e do mundo, caso tivessem oportunidade. Para que isso acontecesse, a disciplina de Ensino Religioso era priorizada, sendo que todos os dias a Bíblia e os livros que dela tratavam, traduzidos pela CBP, eram estudados. Um programa semanal denominado de MV, *missionários voluntários*, completava a formação desejada com momentos de divulgação das descobertas pesquisadas e das aprendizagens dos estudantes. Aquele que aprendia a tocar um instrumento musical, apresentava, cantava, declamava poemas, fazia minissermões e dramatizavam cenas da história do Brasil ou de um contexto bíblico. Nesse programa havia concursos bíblicos e de conhecimentos gerais.

Então, os pastores, os missionários que saíram daqui, já saíram de uma descendência missionária. Já puxaram os troncos missionários. Tava no sangue, a pessoa pra ser uma missionária [...]. Eu era menino, chegava sábado, os alunos da escola, naquele tempo, no programa juvenil ou no programa jovem decorava meditação matinal, chegava sábado tinha concurso devocional pra ver quem sabia mais versos de cor durante o ano e durante o mês. Então tudo tinha uma educação diferente. E a escola, a disciplina era muito linda: igreja, religião, com educação. Sempre em primeiro lugar a religião. A parte fundamental da nossa escola sempre foi educar na vida religiosa para o futuro do aluno, né? Pra ser sempre um exemplo e uma lembrança. [...] Os alunos dessa escola estão espalhados pelo mundo todo os que passaram por aqui. Uma educação firme, sólida, uma educação que existia muito respeito e todas as aulas que nós tínhamos.

JLPR007 ainda fala do tempo da escola e compara com a realidade atual:

A gente começava cantando os hinos da igreja, hinos sacros, hinos religiosos, orações terminava cantando o hino também, naquela época. Hoje já não cantam mais. É muita aula, muito, a escola é diferente. Naquela época era só uma escola. Então, era duro para um professor, mas o professor trabalhava com amor com a gente...

Essas cenas remetem-nos a pensar no trabalho de Foucault (2007), que descreve no seu livro *As Palavras e as Coisas*, a sua análise do quadro *Las Meninas*. Enquanto o pintor pinta a cena, envolve-se com ela em seus detalhes, depois, “O pintor dirige os olhos para nós na medida em que nos encontramos no lugar do seu motivo. Nós, expectadores, estamos em excesso.” (FOUCAULT, 2007, p. 5).

Ali estava a vida que foi vivida por JLPR007 e a vida que foi contada. Na tentativa de apresentar todos os elementos daquele cenário, as imagens dispersam-se, escapam, sobrando os *retalhos* de sua história (RIBEIRO, 2006). A sua cultura mistura-se com as dos outros apontando alegria, orgulho pela história vivida e sentida, dor por lembranças que não voltam, porém marcas.

Nesse processo de encantamento, fomos capturados pela história. “A imagem sai da moldura” (FOUCAULT, 2007, p. 11), insere a pesquisadora na cena e convida-a a fazer parte dela. A partir daquele dia a cultura de todos ampliou-se e em partes fundiram-se, pois fizeram parte da mesma cena, cada um com seu motivo, re-vivendo um quadro que fora pintado a partir de outros ângulos.

Magalhães (2006) já havia preconizado que o livro didático *informa e enforma* as visões de mundo das pessoas. O modo como nos comportamos ou a maneira como somos é uma interpretação nossa dos contatos com a diversidade cultural ou com a nossa história de vida (LARROSA, 1999). Entretanto, como vimos no relato de JLPR007, sua formação esteve muito além dos livros didáticos.

Larrosa, a partir de leituras de Foucault, sugere que as teorias sejam problematizadas e as práticas analisadas com vistas a entender o que nos fabrica no ambiente cultural. Isso porque enquanto a criança produz os textos, “[...] os textos produzem a criança” (LARROSA, 1999, p. 46), e aquilo que somos “[...] depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos” (LARROSA, 1999, p. 48), num sentido de sermos capturados pelas diferentes culturas com as quais interagimos.

A pesquisa em educação contribui para que essas reflexões sejam possíveis, não apenas como técnicas de produzir novos conceitos, “[...] mas como recurso ligado a diferentes modos de produzir conhecimento e a história de suas legitimações.” (TITTONI; JACQUES, 2005, p. 74) na escola.

Neste ponto, considera-se necessário relembrar que a produção de livros didáticos da CPB é um empreendimento jovem, datando em suas produções mais efetivas a partir da década de 1980. Seus mais de cem anos de existência apontam trabalhos de pioneirismo e vontade de divulgar esclarecimentos obtidos, mesmo não concluídos, o que nos leva a propor que considerando o lançamento do primeiro volume do livro *Pedagogia Adventista*, o qual contém a linha pedagógica das escolas adventistas e produzido por iniciativa da CPB juntamente com a DSA em 2004 e atualizado em 2009. Tanto autores, como editores e professores

participantes das comissões, ainda buscam produzir títulos mais voltados para atender às necessidades dos estudantes em conformidade cada vez mais atrelada ao que é proposto teoricamente.

Como afirmou a autora do livro de Língua Portuguesa:

A preocupação maior da Editora é publicar um material que seja nacional, mas que possibilite o foco nas especificidades culturais. Como o livro didático não deve ser a única ferramenta pedagógica do professor, cabe a ele, como estudioso, pesquisador, conhecedor da realidade de cada aluno e da turma como um todo, direcionar as discussões.

Volvendo-se aos primórdios da história da educação adventista, observa-se, que no início, não se sabia muito bem como aplicar as leituras e descobertas realizadas pelos grupos de estudos e muitos dos trabalhos eram realizados a partir da empiria. A ideologia da IASD apresentava restrições à medida que o esclarecimento ampliava o modo de interpretar o pensamento educacional adventista, os planos de trabalho pedagógico eram remodelados com o objetivo de crescimento e atendimento às necessidades dos estudantes e da membresia da igreja.

Um exemplo disso são as orientações que Ellen G. White deu no início da formação da Rede Educacional Adventista dos Estados Unidos. Na Austrália, essas mesmas ideias são ampliadas e atualizadas de acordo com a cultura daquele país (WHITE, 1994). Observam-se no trabalho dela alguns princípios básicos, com adaptações de acordo com as circunstâncias regionais.

Isso levanta a questão sobre a validade de unificação de todos os procedimentos nas grandes redes educacionais para todas as regiões. Ao mesmo tempo em que oferecem possibilidades com mais facilidade pelo fato de ter um campo maior de abrangência e de possibilidade no desenvolvimento de pesquisas e divulgações.

Por outro lado, surge a impossibilidade de atendimento às peculiaridades da comunidade da qual aquela unidade escolar específica possa estar inserida, dependendo da extensão dos programas unificados. No caso dos livros didáticos, a quantidade de páginas para o tempo disponível do ano letivo foi objeto de questionamento, pelo fato de deixar as questões culturais mais regionais às margens dos debates.

Como solucionar o problema foi questão levantada, sem, no entanto, apresentar uma resposta definida, pois num país extenso como o Brasil isso exigiria uma pesquisa muito mais abrangente nos aspectos de necessidades específicas de cada região. Levantar pistas também pode exigir uma fixação de verdade e, como muito bem disse Eagleton (2005), nenhuma ideia é tão impopular como a verdade absoluta ditada por um ponto de vista apenas. O que se apresenta como necessidade de uma região, pode muito bem não ser a da outra.

Conforme LG001, um livro que pretenda atender às necessidades culturais deveria apresentar situações provocadoras de necessidades, no qual as crianças pudessem questionar a realidade e buscar soluções para depois comparar com as ideias de autores e outras pessoas que pensaram aquele mesmo assunto de modo distinto. Para essa informante, os estudantes poderiam construir, primeiramente, as imagens mentais mediante atividades diversificadas como a fala, o desenho, a pintura, a modelagem, a escultura, o faz de conta sobre uma realidade, como representação, experimentação e interpretação da realidade, para, a partir daí, registrar as aprendizagens culturais.

Isso também foi observado no livro de Cunha, (2007), como uma das maneiras de não apresentar um quadro cultural com moldura fechada, porém, ao contrário, para a ampliação e exploração do conhecimento do estudante. A partir do relacionamento com as diferentes culturas, a criança poderia perceber as consequências e os privilégios da perpetuação de certas culturas, assim como das transformações, segundo LG001, daria base para construir seu próprio modo de agir nas culturas.

Desse modo, construir-se-ia um livro didático como um modelo em que o professor pudesse mudar a sequência, reorganizar as vivências, rejeitar atividades que não servissem para aquela turma. Corroborando para um trabalho em que o espaço pleno da cultura inseriria o estudante como sujeito e não como reproduzidor dos pensamentos dos outros.

No processo de globalização; entretanto, difunde-se como ponto forte de desenvolvimento da sociedade o progresso que gera competitividade a um nível mundial. Neste contexto, a escola é usada para divulgar os ideários sem deixar espaços para re-construção da cultura em situações de vivências mais regionalizadas, ou seja, a partir das necessidades dos estudantes.

No caso dos programas pedagógicos observa-se que o processo de globalização levanta aspectos culturais considerados relevantes para toda a sociedade; entretanto outros aspectos construídos pelos esforços regionais de grupos específicos de pessoas em espaços geográficos peculiares permanecem às margens, sem tempo para serem explorados, o que dá a entender que não seriam tão importantes e poderiam ser facilmente substituídos por outros elementos mais gerais.

Guattari (1996, p. 122) alerta dizendo que a história é vista com os olhares e intencionalidades de quem vive o presente. Para ele, “[...] toda leitura do passado está inevitavelmente sobrecodificada por nossas referências ao presente. Encarar uma leitura do passado não significa que devemos unificar pontos de vista basicamente heterogêneos.”

Isso levantou outras questões a meu ver necessárias: São os aspectos globais mais relevantes que os regionais na formação cultural do sujeito? Haveria maneiras de atender às necessidades do sujeito globalizado e, numa tentativa de aplicar a educação integral, também abrir espaços significativos para debater os aspectos regionais? Como seria essa prática?

Considerando a análise do quadro de Velásquez, em Foucault (2007), o que há além do quadriculado livro didático que o estudante necessita perceber para o desenvolvimento do *ser pensante*? Como as vivências poderiam ser organizadas considerando o volume de conteúdos apresentados pelos livros? Os informantes consideraram que os livros didáticos são, sim, muito importantes para a organização do trabalho do professor, porém questionaram a (im)possibilidade de trabalho mais regionalizado.

A Casa Publicadora Brasileira, por meio da entrevista E008, informou que há um trabalho pensado nas necessidades culturais regionais. No entanto, a dificuldade tem a ver com a diversidade de propostas dos governos e iniciativas locais, especialmente na Educação Infantil e séries iniciais, assim como de formação dos profissionais que aplicam os programas dos livros didáticos.

O informante diz que nas séries finais e no Ensino Médio o programa nacional volve-se para vestibulares de universidades federais e avaliações como o ENEM, que disciplina os programas curriculares locais aos nacionais, o que facilita o

oferecimento de livros didáticos para atendimentos mais voltados aos interesses também locais.

Ela, a CPB, orienta o autor a usar uma metodologia que possa ser aplicada em todas as regiões e apresentam algumas ferramentas para auxiliarem o professor a “[...] inserir outras informações e trabalhar o contexto local.” (CS008E). A editora considera que o livro didático deve estar atrelado à formação, tanto do professor para o seu uso, quanto dos profissionais técnicos responsáveis pela mediação e viabilização de todo o trabalho pedagógico na escola, isto é, os coordenadores pedagógicos dos diferentes segmentos escolares. O livro foi considerado pelos editores como uma ferramenta entre várias outras, e a escola a gestora de todo o trabalho cultural regional.

O que isso possibilita observar é que, embora os livros didáticos tenham ganhado espaço nos debates de pesquisadores nacionais e internacionais nos últimos 30 ou 40 anos, conforme Choppin (2002), ainda não se observa um estudo mais profundo sobre o uso dele dentro da escola. Por um lado, lamenta-se a sua adoção e por outro convoca-se a sua presença, porém sem um debate maior por parte de todos os que estão envolvidos com ele.

Aqui se considerou relevante um estudo mais aprofundado das pedagogias que modelam as produções dos livros, assim como o fazer pedagógico dos professores. Além disso, o entendimento das teorias praticadas tanto na produção quanto na aplicação do material em questão parecem ser motivadores de entendimento do porquê de o livro conter o número de páginas apresentado, bem como os conteúdos, a abordagem e a forma de lidar com todos esses quesitos no cotidiano escolar.

Hallewell (2005) conta toda a trajetória do livro e, junto com ele um pouco sobre o livro didático, que apresenta no Brasil uma presença primeiramente proibida, depois vigiada, e sempre normatizada por leis e documentos que infundem o modo como devem ser e orientam os conteúdos que terão de apresentar. O estudo de caso veio contribuir para uma análise não unilateral do livro didático da CPB, porém uma investigação que abordou as contribuições históricas dos materiais utilizados em outros tempos, por outras pessoas que defendiam ideias nem sempre semelhantes. Os informantes e os documentos analisados contribuíram para uma observação ampliada.

Toda a história do livro é a história dos decretos, leis e medidas governamentais que se sucederam, de certa forma desordenada, e sem a correção ou mesmo críticas dos vários setores da sociedade. Assim, do Estado Novo até hoje, essa seriação de leis e decretos somente adquire sentido quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira. (MACHADO, 2008, p. 15).

Analisando os programas dos livros didáticos na história, percebe-se que a formação das gerações anteriores sobre os programas difundidos por ordens governamentais, construiu uma credibilidade culturalmente enraizada de modo que as exigências das famílias nas escolas quanto ao uso do livro didático, conforme informantes nas entrevistas, voltam-se para a execução das atividades de todas as folhas dos livros e não aos conteúdos necessários para o desenvolvimento daquele estudante, especificamente, o filho daquela comunidade, naquele contexto cultural.

As críticas levantadas por White (1994) sobre uma escola elitista e livresca acompanham toda a história da Educação Adventista e continuam nos debates dos pesquisadores e demais educadores, permeando os documentos e os fazeres pedagógicos no cotidiano. Com isso, entre limites e (des)continuidades, esses temas aparecem nas entrevistas e questionários como desafios a serem superados diariamente.

Ao lado dela, Guilherme Stein Júnior assemelha-se por ser o primeiro professor da Escola Adventista no Brasil e o precursor dos serviços oferecidos na Casa Publicadora Brasileira a partir de 1896. Guilherme Stein Junior mostra-se interessado em uma metodologia que se tornasse diferencial nas cidades em que passou, assim como no uso de um material didático compatível com seus ideais foi percebido nos rastros deixados por ele. No entanto, o pequeno tempo de permanência dele em cada escola pode apontar a dificuldade de ser pioneiro, inovar e manter-se saudável concluindo os serviços iniciados. Sobre este assunto que se levanta brevemente pode-se aprofundar da obra de Vieira (1995).

Ao escrever essas reflexões, foi possível visualizar o modo como a cultura adventista foi-se instaurando entre as demais culturas das diferentes regiões influenciando e sendo influenciada por educadores, estudantes e comunidade, e como o livro didático tem sido usado como uma tecnologia auxiliadora da formação dos estudantes.

Michel Foucault, nos livros *Microfísica do Poder* e *Vigiar e Punir* vai tratar das análises das instituições com o único objetivo de entender como elas funcionam,

como as tecnologias governam as pessoas e como as pessoas podem ou não escolher o modo como querem ser governadas por elas. Já a sua abordagem no livro *As Palavras e as Coisas* (FOUCAULT, 2007) deixa claro no capítulo Las Meninas, que enquanto o pintor pinta a realidade pinta-se a si mesmo, a sua história, a sua cultura, assim o que consegue representar é somente um rastro daquilo que viveu e percebeu. Olhando o quadro cultural a partir dessa perspectiva, percebe-se que há muitos elementos representados no quadro, entretanto há mais ainda fora dele, que podem ser analisados. Nas culturas, observa-se que muito do que é venerado, conclamado, também foi instituído a partir de interesses, conforme abordou muito bem Ribeiro (2006). As construções regionais do país surgiram a um custo também elevado, de destribalização, desculturação e mestiçagem. Há muita história fora da história que é contada e idealizada como cultura. Larrosa, a partir da leitura de Michel Foucault em *Tecnologias do Eu vai dizer* que a identidade cultural da pessoa é também formada a partir das leituras com as quais entra em contato. Elas servem de governo para direcionar o olhar cultural.

A preparação para a chegada dos protestantes no Brasil é realizada pelos distribuidores de Bíblias, que abrem caminhos para os primeiros pioneiros que chegam aos ambientes cujas pessoas já apresentam base para os trabalhos das missões (STENCEL, 2006), mediante leituras. Da mesma forma, observa-se que a chegada dos adventistas ocorre num contexto em que literaturas foram distribuídas para abrir caminhos a grupos de pessoas que já esperavam para debater os temas lidos nas revistas recebidas por indicação de Borchardt, em 1884 (BERTOTTI; LIMA, 2006). Isso nos permite subentender que os livros são moldados por pessoas e as formam.

A CPB foi inaugurada com o objetivo de divulgar a leitura cristã para formar a mente das pessoas com tais valores além de preparar caminho para a entrada das missões da Igreja Adventista. Revela, nos seus discursos, que sempre esteve pronta para receber, mediante investigações, esclarecimentos promotores de transformações de si.

A produção de revistas, por exemplo, era um meio pelo qual viabilizaria a divulgação de literaturas logo após as descobertas dos autores que ainda pesquisavam suas verdades. Ao receber, ler e conversar com outras pessoas sobre os temas, elas mesmas fariam o trabalho de divulgação formando a mente de outros para, também, receberem visitas de missionários e continuarem o processo de

desenvolvimento. Ainda aponta para a necessidade de um tempo com o propósito de assimilar o que leu e outro a fim de debater, e não permanecer apenas no campo da informação, mas a transformar em conhecimento. Alguns desses leitores adentraram-se à CPB para inserir novos pensamentos, novas descobertas e ampliação de conceitos pesquisados.

Tanto na história de Ellen G. White como na de Guilherme Miller, de Guilherme Stein Junior, dentre outros pioneiros da Educação Adventista os documentos atribuem transformações ideológicas às leituras feitas durante a escolaridade e a vida adulta. A Revista Adventista de julho de 1990 apresenta um artigo intitulado *Obra de Publicações 90 Anos Iluminando o Brasil*, escrito por Rubens Lessa, a qual relata o depoimento de um dos diretores da CPB que, aos 53 anos, revela:

As publicações adventistas sempre exerceram sobre meu espírito uma fascinação singular. Tinha meus nove anos quando já o correio nos levava mensalmente O Arauto da Verdade, que eu lia fio a pavio, e que muito concorreu para minha conversão. Nesse tempo O Arauto devia contar uns seis anos de existência, pois saiu seu primeiro número em julho de 1900.

Ellen White levanta preocupação especial quanto ao uso dos livros e determina que alguns não deveriam ser usados porque construiriam uma cultura contrária às necessidades da criança na concepção adventista de educação. Ela orienta que os estudantes devem ter tempo na escola para viverem as questões da vida real e lista algumas necessidades daquela época dando a entender que as questões culturais do momento deveriam estar na pauta dos debates da escola (WHITE, 1994).

Aprender a administrar as próprias contas, entender a história em seus contextos mais singulares e não romantizados ou violentos, usar a leitura e a escrita em contexto social, perceber a influência da leitura e das imagens visuais, conhecer o funcionamento do próprio corpo e administrar o modo de cuidar dele, foram apenas algumas das muitas sugestões de aprendizagem que deveriam permear a teoria com a prática, mas que o estudante pudesse se apresentar como sujeito.

Por meio de Guattari (1996), no seu conceito de territorialização, podemos concluir que os estudos de Ellen White necessitam ser aplicados a partir das necessidades culturais deste momento histórico e em cada contexto cultural. Ela demonstra ter entendido a cultura da época como um monumento que necessitava

ser analisado, porém superado, sendo que a projeção para o futuro tornou-se relevante para ela, e tentou clarificar no modelo de escola desenhada para aquela geração. Talvez uma solução pudesse ser o repensar do conceito de livro didático e investir em novos estudos sobre as necessidades culturais de cada região a partir do que cada um apresenta como necessidade, relevando, também, as que se apresentam como mais globais.

Ainda é importante considerar que se evidenciou nas entrevistas e questionários de que a questão não trata de quais são os temas debatidos nos livros para atendimento às necessidades culturais, porém quanto tempo vai sobrar para a construção desses mesmos temas e de outros, a partir das vivências culturais dos estudantes.

Vale lembrar e questionar qual é a formação do professor para lidar com esses temas aplicando-os ao contexto dos estudantes, desenvolvendo, também, a cultura regional e as culturas individuais.

Dias (1993), já atribuía o enfraquecimento das vivências culturais à formação do professor graduado com pouca fundamentação, o qual precisa, antes do estudante, também estender, com mais profundidade, a forma como as culturas são instituídas, quais são as intencionalidades, quais pretendem massificar os estudantes, e como valorizar a cultura ligada à terra natal e aos costumes importantes para as pessoas daquela região. E isso remete à necessidade de questionamentos sobre as competências das funções daqueles profissionais que subsidiam o trabalho do professor quanto ao uso do livro didático e as necessidades culturais daquela turma, especificamente, com aqueles estudantes que nela estão inseridos.

Pelo que ficou entendido, o trabalho pedagógico tem estado sob a responsabilidade do professor, como um dos poucos responsáveis pela educação dos estudantes dentro da sala de aula, e o livro didático é o material que abarca as necessidades de ambos.

Algumas funções parecem estar um tanto desfocadas do objetivo pelo qual a escola se propôs cumprir. O GEPEA, grupo de estudos pedagógicos sobre questões da Educação Adventista, levanta questionamento e constrói programa de estudos que está revisando, tanto a história da Educação Adventista, desterritorializando os conceitos construídos frente às necessidades contemporâneas, quanto repensando

o fazer pedagógico como um todo no espaço escolar, e com o envolvimento dos familiares.

No Rio Grande do Sul, foi encontrado um trabalho de reflexão sobre a história da educação brasileira frente às necessidades dos estudantes, professores e sociedade. Por meio dele uma comissão se responsabiliza por envolver os demais profissionais da escola para debater sobre o programa oferecido, os papéis dos profissionais subsidiadores e os demais responsáveis pelas ações pedagógicas dentro da escola e no contexto familiar.

Segundo essa comissão, este trabalho não pode apresentar data de conclusão devido às transformações das necessidades dos estudantes. Como diz Dornelles (2005), quando a escola se aproxima da resposta às questões levantadas, surgem novas necessidades e os estudantes já não são mais os mesmos. As respostas estão sempre escapando da mente dos educadores, o que exige uma postura de pesquisador em todas as ações e interesses da escola.

Nessa perspectiva a história da educação brasileira vai abordar os caminhos percorridos pela escola e como os conteúdos foram inchando o fazer pedagógico com sobrecarga que diminuiu o tempo de construção significativa da cultura necessária para a vida do estudante.

Paulo Freire enfatiza que os livros didáticos surgem como peças de roupa de tamanho único, servem para todos e para ninguém ao mesmo tempo (ARANHA, 1996), pois seus temas ficam longe da realidade em que se vive. Não seria o caso de repensar na quantidade de conteúdos trabalhados, juntamente com a qualidade? Tendo o esclarecimento como nota tônica do processo educativo esse não seria mais um tema a ser considerado?

Observando essas questões, Dias (1993), argumenta que os livros utilizados na escola deveriam deixar espaços para outras leituras, de fontes mais diretas, que pudessem tornar a cultura das vivências mais refletidas. Para ela, o estudante passa o tempo escrevendo temas vagos como se fosse um dilúvio de escritura, num palavreado morto que de modo algum é o seu. Pode ser a linguagem jornalística, dos interesses comerciais, porém não a das necessidades culturais daquele estudante e naquele contexto. “A cultura começa quando o vivente é tratado como algo vivo” (95), porém uma vida de estudos em resenhas e longe das fontes críticas e reais vai formar não o pensante, mas o “[...] mero refletor dos pensamentos dos outros”, exatamente o que White (1977, p. 17) tentou evitar em suas orientações.

Em 2009 os mesmos temas são debatidos e as mesmas buscas procuram engajamento e solidificação. As Escolas Adventistas apresentam programas formativos aos educadores que revisam a identidade que a fundamenta e a Casa Publicadora Brasileira mantém em sua missão, o trabalho de expansão da cultura cristã enquanto forma o cidadão atuante na sociedade.

Assim como a Pedagogia Adventista (IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2009), diz que todo ser humano é único, digno e capaz, porém apresenta multiplicidade de maneiras de ser, também a história cultural representa ser única e multi ao mesmo tempo, necessitando desse ir e vir para mais entendimento de como necessita ser entendida, mas se institui exigindo debate constante.

Afetados por uma cultura idealizada, os jesuítas viveram um processo de discriminação ou perseguição enquanto se catequizava e preservava a fé. Muitos outros fizeram o mesmo por outros ideais. O grupo GEPEA questiona o papel da escola e propõe reflexão para entendimento das diferentes culturas e valorização do modo de ser de cada uma.

Esse grupo relata que não dá para dizer o que seria uma escola livresca no século XIX, pois as necessidades se transformaram e o que mais os estudantes precisam, hoje, é de livros que apontem a multiculturalidade para ampliar a visão de mundo e muitos estudantes ainda têm em suas estantes, somente os livros didáticos para suas pesquisas.

As questões são: quais são os livros que devem ser colocados nas mãos dos estudantes? Como, a partir deles, abordar a realidade vivida? Até que ponto é possível ampliar, a partir das leituras realizadas, os conhecimentos culturais com os estudantes? No caso de ter contato apenas com o livro didático, e não outros, quais conteúdos os estudantes necessitam e quanto podem deles aproveitar no interior da escola?

O trabalho ideológico com livros didáticos já percorreu a história para quadricular, esquadrinhar e homogeneizar indivíduos, assim como para viabilizar maneiras de ser e estar no mundo. Num processo de estranhamento resta saber o que os educadores desejam fazer com aqueles livros didáticos que usam, pois como ser autor do próprio trabalho e usá-los como ferramenta a seu serviço, se também não recebeu formação suficiente para ter essa fundamentação?

O início deste trabalho objetivou analisar a cultura regional no livro didático e remeteu a mente para a história da educação. Ela está presente ao lado da filosofia

da educação, a fim de remontar, à memória, a construção do pensamento adventista, permeando tanto a Rede Educacional Adventista quanto a Casa Publicadora Brasileira. Finaliza com a mesma curiosidade histórico-filosófica, que é manter-se atenta, como pesquisadora, a fim de continuar com reflexões que deem prosseguimento a este trabalho.

Continuo capturada pela instigante necessidade de responder às questões formuladas; entretanto, consciente do trabalho reflexivo realizado, e de como será possível formular ainda novas perguntas durante a atuação no cotidiano para contribuir com o trabalho dos professores quanto ao uso do livro didático como contributivo de debate sobre a cultura regional, complexa e heterogênea, no contexto escolar.

Enfim, a relevância dessa pesquisa pode ser resumida na expressão de Moreira que diz:

O ato da tua pesquisa nos levará, e tem me levado já, a pensar um pouco mais profundamente nisso [...] apesar de que, como eu falei, o espaço geográfico urbano estar muito globalizado ainda é possível e necessário que o sujeito se volte mais para conhecer o seu espaço. Conhecer os porquês e até mesmo de como os elementos da globalização se fazem presentes ali. [...] eu tenho pensado em aprofundar um pouco mais essas questões.

Durante a pesquisa, grandes notícias foram transmitidas pelos informantes; todavia, procurou-se manter atenção aos objetivos desta dissertação. No futuro, muito mais se poderá aproveitar a respeito dos conteúdos das entrevistas e questionários, uma vez que ainda não se ouviu o que o estudante tem a dizer sobre o livro didático o qual tem em suas mãos.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário Escolar de Língua Portuguesa*. São Paulo, SP: Companhia Ed. Nacional, 2008.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGÊNCIA ADVENTISTA DE DESENVOLVIMENTO E RECURSOS ASSISTENCIAIS. *Nossa missão*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.adra.paulistana.org.br/missao.htm>>. Acesso em: 2 maio 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. São Paulo: LCT, 1978.

ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. *História Geral e do Brasil*. São Paulo, SP: Ática, 2000.

BENEDICT, Ruth. El Desarrollo de la Cultura. In: SHAPIRO, Harry L. *Hombre, Cultura Y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1993. p. 246-260.

BERTOTTI, Rodrigo; LIMA, Dirceu. *100 Anos de Fé, Pioneirismo e Missão*. Tatuí, SP: CPB, 2006.

BÍBLIA de Estudo de Genebra. São Paulo: Cultura Cristã: sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BÍBLIA Jovem: Nova tradução na linguagem de hoje. Baurer, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, p. 471-473, set./dez. 2004.

BOAS, Franz. *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BONIN, Luiz Fernando Rolim. Indivíduo, Cultura e Sociedade. In: STREY, Marlene Neves et al. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 58-72.

BORATO, Débora Luzia et al. *O Livro Didático como Instrumento para a Construção da Subjetividade no Processo de Consolidação do Currículo Escolar*. Cascavel, PR: UNIPAR, 2004.

BRASIL. Lei *Darcy Ribeiro*: LDB: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 2001.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez.1996.

BRUISNMA, Reinder. *The Christian Life. Adult Teachers Sabbath School*. Bible Study Guide. April, May, June. Columbia Pike, Silver Spring, EUA. Pacific Press Publishing Association, 2009.

CAPA. *Projeto Político Pedagógico do Colégio Adventista de Porto Alegre*. Porto Alegre, RS, 2009.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena (Org). *Educação em Revista: A imprensa periódica e as histórias da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CELLARD, André. A Análise Documental: O delineamento de pesquisa qualitativa. In: A PESQUISA qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUI, Marilena. *Cidadania Cultural: O direito a cultura*. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

_____. *Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo, SP: Ática, 2000.

CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das Edições Didáticas: Sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O Historiador e o Livro Didático. *História da Educação*, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CORREA, Maria Elisa. *O Propósito dos Adventistas: A transformação de uma ideologia religiosa em sistema educacional, sob a influencia dos ideais liberais, e seu transplante para o Brasil, em Curitiba, em fins do século XIX e início do século XX*. 2005. Dissertação (Mestrado) – PUCPR, Curitiba, 2005.

CORRÊA, Guilherme Carlos. O Que é a Escola? In: PEY, Maria Oly (Org). *Esboço Para uma História da Escola no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 85-121.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *John Dewey: Democracia e Educação*. São Paulo, SP: Ática, 2007.

DAMATA, Roberto. *Explorações: Ensaio de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2007.

DELORS, Jacques et al. *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2006.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O Delineamento de Pesquisa Qualitativa. In: *A PESQUISA Qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 127-154.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche Educador*. São Paulo, SP: Scipione, 1993.

DICK, Everett . *Fundadores da Mensagem: A vida inspiradora de sete pioneiros do adventismo*. Tatuí, SP: CPB, 2007.

DSA. *Boletim de Abertura Ano Escolar 2007*. Brasília, DF: Departamento de Educação da IASD, mar. 2007.

DORNELLES, Leni. *Infâncias que nos Escapam*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DOUGLASS, Herbert E. *Mensageira do Senhor*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. *Fundamentos da Educação Pré-Escolar*. São Paulo, SP: Ática, 1990.

EAGLETON, Terry. *Depois da Teoria: Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

ENGEL, Márcia. *Histórico da Casa Publicadora Brasileira*. Tatuí, SP: CPB, [19--].

ENGERS, Maria Emília A. *O Professor Alfabetizador Eficaz: Análise de fatores influentes da eficácia do ensino*. 1987. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, UFRGS, 1987.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

FREYRE, Gilberto. *Problemas Brasileiros de Antropologia*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1973.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIGLIO, Auro Del. *Iniciação ao Estudo da Torá*. São Paulo, SP: Sêfer, 2003.

GROSS, Renato. *Colégio Internacional de Curitiba: Uma história de fé e pioneirismo*. Rio de Janeiro: Collins, 1996.

GROSS, Renato (Org.). *Cristo nas Salas de Aula: Uma abordagem adventista sobre integração fé e ensino*. 1ª ed. Engenheiro Coelho, SP: Universitária Adventista, 1997.

GROSS, Renato (Org.). *Filosofia da Educação Adventista*. Curitiba, PR: USB, 2008a. 1 DVD. Aula n. 9.

_____. *Filosofia da Educação Adventista: Formação continuada de professores*. Curitiba, PR: USB, 2008b.

GUARESCHI, Pedrinho A. Ideologia In: STREY, Marlene Neves. *Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 89-103.

GUATTTARI, Félix. O Novo Paradigma Estético. In: SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. p. 121-133.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: Sua história*. 2. ed. São Paulo: Ed. da USP, 2005.

HOEBEL, E. Adamson. La Naturaleza de la Cultura. In: SHAPIRO, Harry L. *Hombre, Cultura Y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Economica, 1993. p. 231-245.

HOSPITAL ADVENTISTA DE SÃO PAULO. *História*. São Paulo, [200-]. Disponível em: <<http://www.hasp.org.br/institucional.php>> Acesso em: 2 maio 2009.

IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. ADRA. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.portaladventista.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=96&Itemid=90>. Acesso em: 2 maio 2009

IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. *Pedagogia Adventista*. Tatuí, SP: CPB, 2004.

_____. *Pedagogia Adventista*. Tatuí, SP: CPB, 2009.

INSTITUTO DIFUSOR DA LÍNGUA PORTUGUESA. *Em se Tratando de Tecer, Tecitura*. [S.l., 200-]. Disponível em: <<http://www.resenhas.com/resenhas/ver.asp?id=1679&auth=39449&>>. Acesso em: 28 dez. 2009

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Curitiba, PR, n. 1, p. 9-43, jan./ jun. 2001.

KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Ed. bilíngüe. Trad. de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.

KAMI, Constance. *A Criança e o Número*. Campinas: Papyrus, 2004.

KNIGHT, George. A Dinâmica da Expansão Educacional: Uma lição da história Adventista. In: TIMM, R. Albert. *A Educação Adventista no Brasil*. Engenheiro Coelho, SP: Unaspress, 2004. p. 23-30

_____. *Filosofia & Educação: Uma introdução à perspectiva Cristã*. Engenheiro Coelho, SP: Unaspress, 2001.

_____. *Uma Igreja Mundial: Breve história dos Adventistas do Sétimo Dia*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2000.

KOLATCH, Alfred J. *Livro Judaico dos Porquês*. São Paulo, SP: Sêfer. 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1994.

LANGDON, E. Jean. *Conceito da Cultura*. Florianópolis, SC: UFSC, 1991.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 35-85.

LESSA, Rubens S. Obra de Publicações: 90 anos iluminando o Brasil. *Revista Adventista*, ano 86, Tatuí, SP, n. 7, jul. 1990a.

_____. Ellen White e a Imprensa. *Revista Adventista*, Tatuí, SP, ano 86, n. 7, p. 5-9, jul. 1990b.

_____. *Casa Publicadora Brasileira: 100 anos*. Tatuí, SP: CPB, 2000a.

LESSA, Rubens S. Centenário. *Revista Adventista*, Tatuí, SP, jun. 2000b. Ed. especial, 58 p.

LIEDKE, Elen; ROCHA, Fábio Tavares do Nascimento; RABELLO, Neila. *Quero Descobrir*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007. v. 1-2.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *A Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Márcio Fraiberg. *Análise dos Conceitos sobre a Origem da Vida nos Livros Didáticos do Ensino Médio, na Disciplina de Biologia, de Escolas Públicas Gaúchas*. 2008. Dissertação (Mestrado) – PUCRS, Porto Alegre, RS, 2008.

MAGALHÃES, Justino. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, p. 5-14, 2006.

MATOS, Olgaia. *Filosofia e Polifonia da Razão: Filosofia e educação*. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

MAXWELL, C. Mervyn. *História do Adventismo*. Santo André, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1982.

MENSLIN, Douglas Jeferson. *Perfil do Professor de Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Educacional Adventista no Sul do Brasil*. 2008. Dissertação (Mestrado) - PUCPR, Curitiba, 2008.

MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. S. Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

MOREIRA, Hulda Raquel Salcedo Rodrigues; HELBICH, Luciane. *História e Geografia*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2005. v. 1-4

MOREIRA, Hulda Raquel Salcedo Rodrigues; HELBICH, Luciane. *História e Geografia*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2006. v. 1-4

MOREIRA, Hulda Raquel Salcedo Rodrigues; HELBICH, Luciane. *História e Geografia*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007. v. 1-4

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. *História: Das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo, SP: Moderna, 1997.

NAVIOS em detalhe. [S.l.]: Discovery Communications, 2009. Disponível em: <http://www.discoverybrasil.com/navios/navios_detalhes/mayflower/index.shtml>. Acesso em: 12 mar. 2009

NETO, Nielson Henrique. *Filosofia Básica*. São Paulo, SP: Atual, 1986.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da Educação na Antiguidade Cristã*. São Paulo: EPU, 1978.

O ANJO... [S.l.]: Cultura Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/anjohist.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

OLIVEIRA, Ivacy Furtado. A História dos Livros Didáticos no Brasil. In: TIMM, Alberto R. *A Educação Adventista no Brasil*. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

_____. Livros Didáticos: Um marco de coragem. *Revista Adventista*, Tatuí, SP, ano 96, n. 6, p. 109-118, jun. 2000

ORIGEM, conceitos e características das religiões. Porto Alegre: Colégio Mãe de Deus, [200-]. Disponível em: <<http://www.colegiomaededeus.com.br/professores/marcelo/religioes.ppt>>. Acesso em: 15 nov. 2009

PIMENTA, Pedro Paulo Garrido. Razão e Sensibilidade: As paixões e a faculdade de julgar. *Revista Mente, Cérebro e Filosofia: Fundamentos para a compreensão contemporânea da Psique*, edição especial, [200-].

PRESTES FILHO, Ubirajara de. *O Índigena e a Mensagem do Segundo Advento: Missionários adventistas e povos indígenas na primeira metade do Século XX*. 2006. Tese (Doutorado) USB, São Paulo, SP, 2006.

PRICE, J. M. *A Pedagogia de Jesus: O mestre por excelência*. Rio de Janeiro, RJ, Juerp, 1980.

RABELLO, João. John Boehm. *Educador Pioneiro*. São Paulo: Gráfica IAE, 1990.

RAMIREZ, Edgard; ZURER Ayelet. *Vantage Point (Ponto de Vista)*. [S.l.]: Columbia Pictures, 2008.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RITTER, Orlando R. A Educação Adventista sob os Desafios da Pós-Modernidade. In: TIMM, Alberto R (Org.). *A Educação Adventista no Brasil: Uma história de aventuras e milagres*. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2004.

ROSA, Manoel. *Pioneiros do Sul: Revivendo histórias de amor e fé*. Taquara, RS: METTA, 2004.

ROBINET, Jean-François. *O Tempo do Pensamento*. São Paulo, SP: Paulus, 2004. .

ROUANET, Sérgio Paulo. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, Fernando José Ribeiro dos. *A Escola de Atenas*. [S.l.: s.n., 200-]. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/ferjosefilosofo/slide-escola-de-atenas-210063>>. Acesso em: 13 jul. 2009

SANTOS, Raphaela de Almeida. *As Pesquisas sobre o Livro Didático de História: Temas e perspectivas*. Rio de Janeiro: UFF, 2008. Disponível em: <http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212952893_ARQUIVO_TEXTOANPUH2008-INICRAPHAELA-REVISTO2%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 12 out. 2008.

SARLI, Esther; SARLI, Eny G. *Guia Metodológico de Alfabetização*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira. 1987.

SILVA, Marcos. Aspectos da Contribuição Adventista para a Educação Brasileira. *Impulso Revista de Ciências Sociais e Humanas*, Piracicaba, SP, n. 30, p. 125-132, 2001.

_____. *A Penetração da Educação Adventista no Brasil*. Feira de Santana: IAENE, 2006.

SIMPSON, Davi. *The Culture of Commemoration*. Chicago: Chicago University, 2006.

SOARES, Paulo César. Iaweh. In: MOTA, Myrian Becho. *História: Das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 1977.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. *História da Bíblia*. Barueri, SP, 2009. Disponível em: <<http://www.sbb.org.br/interna.asp?arealD=46>>. Acesso em: 7 set. 2009

SOUZA, Carmen de; REIS, Raquel. *Religião Interagir e Crescer*. Tatuí, SP: CPB, 2006.

SOUZA, Hulda Cyrelli de. *Língua Portuguesa*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007. v. 1-4.

STANDISH, Collin; STANDISH, Russel. *Uma Visão Adventista da Educação*. Engenheiro Coelho, SP: Alfa, 2007.

STENCEL, Renato. Ellen White e a Filosofia Educacional Adventista. In: TIMM, Alberto (Org.). *A Educação Adventista no Brasil: Uma história de aventuras e milagres*. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2004.

_____. *A Educação Adventista de Nível Superior no Brasil*. Engenheiro Coelho, SP: Unaspres, 2004.

_____. *História da Educação Superior Adventista: Brasil, 1969 – 1999*. 2006. Tese (Doutorado) – UNIMED, Piracicaba, SP, 2006.

SUPERBOM. *Loha Virtual Segura*. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.lojavirtualsegura.com.br/lojas.asp?Cod=263&link=TextoAtendimento&loja=128>>. Acesso em: 2 maio 2009

TARNAS, Richard. *A Epopeia do Pensamento Ocidental*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2008.

TIMM, Alberto R. (Org.). *A Educação Adventista no Brasil: Uma História de Aventuras e Milagres*. Engenheiro Coelho: Unaspres, 2004.

TITTONI, Jaqueline; JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Pesquisa. In: STREY, Marlene Neves. *Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 73-85.

UNGLAUB, Eliel. *A Prática da Pedagogia Adventista em Sala de Aula: Tornando a teoria uma realidade eficaz no ambiente escolar*. Engenheiro Coelho, SP: Paradigma, 2005.

UNIÃO SUL BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL. *Educação Integral Restauradora: Linha pedagógica adventista*. Curitiba, PR: Departamento Educação da União Sul Brasileira da IASD, 1999.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. *Vida e Obra de Guilherme Stein Jr.: Raízes da Igreja Adventista do Sétimo Dia*. Tatuí, SP: CPB, 1995.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG, n. 33, p. 7-43, jun. 2001.

WHITE, Ellen. *Conselho aos Pais, Professores e Estudantes*. 5. ed. Tatuí, SP: CPB, 1994.

_____. *Conselhos sobre Educação*. Tatuí, SP: CPB, 2008a.

_____. *Educação*. Tatuí, SP: CPB, 1977.

_____. *Exaltai-O!* Tatuí, SP: CPB, 1992.

_____. *Fundamentos da Educação Cristã*. Tatuí, SP: CPB, 2008b.

_____. *O Grande Conflito*. Tatuí, SP: CPB, 2007.

WHITE, Ellen. *Vida de Jesus*. Tatuí, SP: CPB, 2004.

_____. *Orientação da Criança*. Tatuí, SP: CPB, 1986.

_____. *Mente Caráter e Personalidade*. Tatuí, SP: CPB, 2005.

YIN, Roberto K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA COM ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO

Porto Alegre, 19 de junho de 2009.

Prezado senhor XXX

Diretor de Educação da XXX

Conforme contato anterior, venho, por meio desta, formalizar o pedido para aplicação de questionário escrito e entrevista sobre “A cultura Regional no Livro Didático: Um Estudo dos Livros Didáticos da Casa Publicadora Brasileira em Três Regiões do País”, sendo, para isso, escolhido os seguintes volumes: SOUZA, Hulda Cyrelli de. Língua Portuguesa. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, vol. 1-4, 2007; MOREIRA, Hulda Raquel Salcedo Rodrigues & HELBICH, Luciane. História e Geografia. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, Vol 1-4, 2005; LIEDKE, Elen; ROCHA, Fábio Tavares do Nascimento; e, RABELLO, Neila. Quero Descobrir. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, vol I e II, 2007.

Com a finalidade de aplicar o trabalho de pesquisa à dissertação de mestrado foram escolhidas: a maior escola/colégio de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande – Região Oeste; a maior escola/colégio do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - Região Sudeste; e, a maior escola/colégio do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - Região Sul. Serão entrevistados os professores das respectivas séries, o coordenador pedagógico, um especialista em cultura da região, os autores e a gerência da Casa Publicadora Brasileira.

Aproveito para informar que devido aos prazos delineados pelo próprio curso iniciarei o trabalho a partir de julho, obtendo sua resposta afirmativa.

Atenciosamente,

Anilce Bittencourt Littke

Mestranda em Educação – PUCRS

Abaixo, seguem as perguntas semiestruturadas a serem utilizadas na pesquisa¹²⁰:

a. Para os professores

- Como os livros didáticos de LP (das séries iniciais do EF), História/Geografia (das séries iniciais do EF), e o livro integrado do 1º ano do EF de 9 anos, *Quero Descobrir*, atendem a questões específicas da diversidade cultural das regiões do Brasil?
- Que especificidades culturais da sua região não são encontradas em outras (regiões) do Brasil?
- Como você trabalha a cultura regional utilizando o livro didático?
- Que aspectos positivos você percebe na abordagem cultural apresentado nesses livros didáticos?
- Você identifica algum aspecto ruim ou do qual discorda?
- Você tem sugestão de como esse(s) aspecto(s) poderia(m) ser tratado(s) em um livro didático unificado para o país inteiro?

b. Para os especialistas e coordenadores pedagógicos

- Qual é a sua especialização/formação?
- Como os livros didáticos de LP (das séries iniciais do EF), História/Geografia (das séries iniciais do EF), e o livro integrado do 1º ano do EF de 9 anos, *Quero Descobrir*, atendem às necessidades culturais regionais?
- Que especificidades culturais da sua região não são encontradas em outras (regiões) do Brasil?
- Que sugestões você pode dar aos professores quanto ao tratamento de aspectos culturais regionais? Autores? Editores da CPB?

c. Para os editores

- Considerando a história da CPB que ampliou sua produção de livros didáticos a partir dos anos 80 para atender aos objetivos da EA no país inteiro, como são atendidas as necessidades culturais regionais nos lançamentos de LP, História/Geografia e o livro integrado “Quero Descobrir”?

¹²⁰ Para manter o rigor dos dados coletados optamos por aplicar as mesmas perguntas aos participantes da pesquisa, isto é, aos que responderam o questionário e aos entrevistados pessoalmente.

- Como os autores são escolhidos e preparados para um trabalho que atende o Brasil inteiro?
- É feito algum trabalho com os autores para atendimento às especificidades regionais nos programas de formação continuada? Outro momento? Outro assunto? Se sim, qual?

d. Para os autores

- Qual é a sua formação acadêmica?
- Como os livros didáticos de LP (das séries iniciais do EF), História/Geografia (das séries iniciais do EF), e o livro integrado do 1º ano do EF de 9 anos, Quero Descobrir, atendem às necessidades culturais regionais?
- Que especificidades culturais de uma região não são encontradas em outras (regiões) do Brasil?
- Como a CPB orienta o trabalho para atendimento às diferentes regiões?
- Como você orienta os professores nos programas de formação continuada, considerando as semelhanças e diferenças culturais nas diferentes regiões?

e. Questão tira-dúvidas

- Dentre as atribuições da coordenadora pedagógica de campo, quais se referem ao trabalho direto com os livros didáticos da rede de escolas?

APÊNDICE B – TABELA DE REFERÊNCIAS DE DADOS

INSTRUMENTO DE COLETA	CÓDIGO	FUNÇÃO	DATA	REGIÃO
Entrevista	LG001	Professor	03/07/2009	Sul
Entrevista	SBL002	Coord. Ped.	03/07/2009	Sul
Entrevista	CRO003	Professor	03/07/2009	Sul
Entrevista	DJ004	Professor	03/07/2009	Sul
Entrevista	VGC005	Professor	03/07/2009	Sul
Entrevista	HOM006	Especialista	13/07/2009	Sul
Diálogo	JLPR007	Pioneiro	15/07/2009	Sul
Entrevista	Moreira	Autor	17/08/2009	Sul
Questionário	Hulda C. Souza	Autor	14/08/2009	Sul
Entrevista	CS008E	Editor	20/07/2009	Sudeste
Entrevista	IF009E	Editor	20/07/2009	Sudeste
Questionário	Q1ALSS	Orient. Ed.	07/09/2009	Sudeste
Questionário	Q2AGLH	Especialista	07/09/2009	Sudeste
Questionário	Q3CSBH	Professor	07/09/2009	Sudeste
Questionário	Q4MSM	Professor	07/09/2009	Sudeste
Questionário	Q5SJM	Professor	07/09/2009	Sudeste
Questionário	Q7MARP	Professor	07/09/2009	Sudeste
Questionário	Q6AMOR	Professor	07/09/2009	Sudeste
Diálogo	GPD	Pesquisador	22/07/2009	Sudeste
Questionário	Elen Liedke	Autor	06/08/2009	Sudeste
Questionário	Q8CMJ	Professor	26/07/2009	Centro-oeste
Questionário	Q9LMR	Professor	26/07/2009	Centro-oeste
Questionário	Q10EROB	Professor	26/07/2009	Centro-oeste
Questionário	Q11DDBD	Professor	26/07/2009	Centro-oeste
Questionário	Q12GW	Coord. Ped.	26/07/2009	Centro-oeste
Questão tira dúvida	EHW	Coord. Ped	25/08/2009	Centro-Oeste
Questão tira dúvida	DR	Coord. Ped	21/09/2009	Sul